

UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ

Denise Guerra dos Santos

A Recreação na Educação Especial Infantil com o portador de Síndrome de Down: Contextualizando o desenvolvimento Psicomotor.

Rio de Janeiro

junho/2004

Denise Guerra dos Santos

A Recreação na Educação Especial Infantil com o portador de Síndrome de Down: Contextualizando o desenvolvimento Psicomotor.

“Monografia apresentada em cumprimento às exigências da disciplina Trabalho de Conclusão de Curso II, no Curso de Graduação em Educação Física na Universidade Estácio de Sá”.

Professor-orientador MSc. Sérgio José de Castro

Rio de Janeiro

2004

UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ**Denise Guerra dos Santos****A Recreação na Educação Especial Infantil com o portador de Síndrome de Down: Contextualizando o desenvolvimento Psicomotor.**

“Monografia apresentada em cumprimento às exigências da disciplina Trabalho de Conclusão de Curso II, no Curso de Graduação em Educação Física na Universidade Estácio de Sá”.

Aprovada em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. MSc. Sérgio José de Castro
Universidade Estácio de Sá

Prof. MSc. André Malina
Universidade Estácio de Sá

Prof. MSc Luís Antonio Leitão
Universidade Estácio de Sá

AGRADECIMENTOS

- ✓ Agradeço primeiramente a Deus porque me fortalece em todos os momentos.
- ✓ Ao meu pai que com seu amor me deu tudo que preciso!
- ✓ A todos os professores da UNESA, pela grande contribuição, dedicação e pela cumplicidade em nossa formação.
- ✓ Ao Diretor do curso de Educação Física prof^o Marcelo Gomes da Costa, e ao Coordenador da graduação em Educação Física prof^o Antonio Hermínio Guerra Peixe, um especial Obrigado pela dedicação aos alunos e pelo exemplo acadêmico que representam.
- ✓ Aos amigos do curso de Educação Física pelas parcerias e doações!
- ✓ Aos professores Sérgio Castro e Homero Junior pelos conhecimentos transmitidos os quais me fizeram concluir esta monografia.
- ✓ A APAE-RIO por viabilizar a realização da pesquisa de campo, e as profissionais entrevistadas, a Psicopedagoga Karla Ferraz Cascardo e a professora de Educação Física Gisele Soares Barradas, muito obrigado!
- ✓ As 14 crianças que participaram deste estudo com as quais pude aprender com suas capacidades de criar e enfrentar os desafios da vida.
- ✓ A toda a minha família pela paciência com as minhas ausências, especialmente meus irmãos Denilson, Dulcila, Dulce, e ao meu primo José Carlos pela infinita ajuda nesta jornada.

Muito, muito Obrigado!!!

Denise Guerra dos Santos

Brincar no quintal

Pra renascer a criança

Moleque levado Saci-Pererê...

Que quer andar solto no mato,

Mas vive trancado dentro de você.

Sai correndo muito ligeiro,

Voa que nem passarinho...

Pique esconde, pique ajuda, pique cola, pique tá,

Não deixa ninguém te pegar...

(Quintal – BIA BEDRAN)

“Deixe-me vencer.

Mas, se eu não puder vencer

Deixe-me ser bravo por ter tentado”

(Atleta das Olimpíadas Especiais)

RESUMO

Neste trabalho monográfico, propôs-se identificar as influências da Recreação para o desenvolvimento psicomotor da criança portadora de síndrome de Down, observadas a partir das aulas de Psicopedagogia e Educação Física no segmento da Educação Especial Infantil da APAE-RIO, devendo também contribuir para o aumento dos estudos sobre a criança portadora de síndrome de Down, a Recreação e a Psicomotricidade. Para a realização da investigação utilizou-se uma pesquisa exploratória com levantamento bibliográfico e estudo de caso, seguido de uma pesquisa descritiva com a aplicação de dois questionários e entrevistas. A fundamentação teórica norteadora baseou-se nas abordagens: psicomotora de Le Boulch (2001), Sócio construtivista a luz de Vygotsky (1994), e num coletivo sobre o ludus por Dumazedier (1980), Guerra (1996), Huizinga (1996) e Ferreira (2003). O primeiro questionário consta de oito perguntas abertas e uma fechada, e o segundo com quatro perguntas abertas. Baseado nas respostas à pesquisa verificou-se que não houve modificações em 100% das crianças quanto ao interesse nas atividades lúdicas, e o mesmo resultado se deu sobre o desenvolvimento da imagem corporal em ambos os setores. Foi observado que em 10% das crianças pesquisadas ocorreu pequeno progresso quanto às atividades que antes apresentavam mais dificuldades, inferindo-se a mesma proporção para a melhora no enfoque da autonomia. A Recreação comparece como mediadora e suporte para o desenvolvimento. O Espaço recreacional traduz elementos de confrontação da criança com sua cultura corporal, provendo a contextualização do desenvolvimento psicomotor. Este trabalho evidenciou ainda que o tempo da pesquisa foi incipiente para a coleta de dados em se tratando de crianças que apresentam uma evolução mais lenta que as demais. Os alunos são mais estimulados pelas atividades que lhes oferecem liberdade, que valorize a espontaneidade e proporcionem desafios. A partir destes resultados sugeriu-se que a Recreação pelos benefícios mostrados carece de espaço físico e tempo maiores para as crianças. Por último recomendou-se aos futuros pesquisadores o investimento em um maior tempo para a coleta de dados, além de um aumento do grupo em estudo.

Palavras Chaves: Psicomotricidade, Recreação, Educação Especial Infantil.

ABSTRACT

This monographic work is aimed to identify the influences of Re-creation on the psychomotor development of children who suffer from the Down syndrom, which were observed through classes of Psycho-pedagogics and Physical Education in the segment of the Special Child Education of APAE-RIO, which also may contribute to the increase of studies on children who suffer from the Down syndrom, as well as on Re-creation and Psychomotor skills. To carry out such investigation, an exploration-based research with bibliographic data and study of cases, followed by a description-based research which used two questionnaires and interviews. The leading theoretical foundation was based on the following approaches: psychomotor approach by Le Boulch, social and construction-based in the light of Vygotsky, and on a collective approach on the 'act of playing' by Dumazedier(1980), Guerra (1996), Huizinga (1996) and Ferreira (2003). The first questionnaire consists of eight open questions and closed a one, while questionnaire number two has four open questions . Based on the answers to the research it was verified that there weren't changes in 100 % of the children as to the interest on the playing activities, and the same result was true about the development of the body image in both sectors . It was noticed that in 10 % of the researched children there was a small progress as to the activities that before represented more difficulties, while the same proportion was concluded for an improvement of the autonomy focus. Re-creation appears as mediator and support for the development. The space for re-creation translates elements of confrontation of the child with his body culture, providing contextualization of psychomotor development . Besides, this work has brought to evidence the fact that the time of the research was useful for collecting data when it comes to children who have an evolution slower than the others. Students gain more stimulus with the activities that offer them freedom, give value to spontaneous attitudes and pose challenges. In the view of such results it's been suggested that re-creation, by the benefits shown, needs more physical space and time for the children. At last it was recommended to future researchers the investment on a longer length of under studies time for collecting data, as well as an increase in the group.

Key Words: Psychomotor Techniques, Re-creation, Special Child Education.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	10
1.1. OBJETIVO.....	14
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	15
2.1. DEFICIÊNCIA MENTAL E SÍNDROME DE DOWN: CONCEITUAÇÕES.....	15
2.2. ESTATÍSTICAS, ETIOLOGIAS E DIAGNÓSTICO DA SÍNDROME DE DOWN.....	17
2.2.1. ESTATÍSTICAS.....	17
2.2.2. ETIOLOGIAS.....	19
2.2.3. DIAGNÓSTICO DA SÍNDROME DE DOWN.....	20
2.3. EDUCAÇÃO PSICOMOTORA POR LE BOULCH.....	23
2.4. SÓCIO CONSTRUTIVISMO DE VYGOTSKY.....	28
2.5. DESENVOLVIMENTO INFANTIL SEGUNDO PIAGET.....	34
2.5.1. OS JOGOS POR PIAGET.....	39
2.6. A RECREAÇÃO.....	42
2.6.1. CONCEITUAÇÃO.....	42
2.6.2. ORIGEM E HISTÓRICO.....	44
2.6.3. CARACTERÍSTICAS DA RECREAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	46
2.6.4. OBJETIVOS DA RECREAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	48
3. MATERIAIS E MÉTODOS.....	50

3.1. TIPO DE PESQUISA.....	50
3.2. SELEÇÃO DE SUJEITOS.....	50
3.3. PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	51
3.4. TRATAMENTO ESTATÍSTICO.....	52
4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	53
5. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES.....	84
6. REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA.....	87
ANEXOS.....	90
ANEXO A – QUESTIONÁRIO 1.....	90
ANEXO B – QUESTIONÁRIO 2.....	92

1.INTRODUÇÃO

Nesta primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil, assim estabelecida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, crianças de zero a seis anos, complementando as ações da família e da sociedade, tem-se como finalidade o desenvolvimento global da criança em seus aspectos psicomotor, cognitivo, afetivo e social (CARNEIRO, 2000).

Através das aquisições do corpo-movimento e do brincar, como mediadores do desenvolvimento infantil, o trabalho proposto às crianças da Educação Infantil deve contemplar a multiplicidade das funções humanas e manifestações da cultura corporal, assim marcados nos Parâmetros Curriculares Nacionais, documento da Educação Física - Ministério da Educação (2000).

Seguindo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil do Ministério da Educação e do Desporto – Volume 3 (1998), propõe-se que o movimento humano constitui-se numa linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e social pelo teor expressivo que encerram em si. Desta forma, manifestações como a dança, o jogo, as brincadeiras e as práticas esportivas, traduzem diferentes gestos, posturas e expressões corporais com intencionalidades.

Trata-se portanto de utilizar os instrumentos de trabalho da Educação Física (jogo, esporte, dança, ginástica e luta), valorizando a comunicação, a expressão de sentimentos, a recreação, o lazer e a cultura. E não apenas desta forma, mas, partir de uma ressignificação das intencionalidades e formas de

expressão do corpo vivido com características lúdicas, preconizadas pela cultura corporal.

Sustentando o desenvolvimento integral da criança, comparece a psicomotricidade, onde vivenciar, construir e dar significado às experiências corporais que representam as necessidades do indivíduo e de sua relação com o outro, podem promover a integração entre psiquismo e motricidade (ALVES, 2003). Para tanto, leia-se na citação de Chauzaud (1976, apud ALVES, 2003), uma definição de psicomotricidade que embasa a colocação acima:

“A psicomotricidade consiste na unidade dinâmica das atividades, dos gestos, das atitudes e posturas, enquanto sistema expressivo, realizados e representativo do “ser-em-ação” e da “Coexistência” com outrem.”

Nas bases do movimento corporal estão fincadas as estruturas psicomotoras, como afirma Le Boulch (2001). A criança portadora de síndrome de Down, objeto deste estudo, desde a fase da educação infantil, apresenta um desenvolvimento global mais lento que as crianças ditas normais, razão esta que justifica a necessidade de estimulação integral por parte dos educadores.

Em essência, a referida criança, possui um atraso no desenvolvimento psicomotor e um funcionamento mental abaixo da média; geralmente é hipoativa, apresenta hipotonia e dificuldades na atenção, conforme descreve Frug (2001). As alterações cognitivas, motoras e afetivas pertinentes ao portador de síndrome de Down na fase mencionada, são demandas significativas para o profissional da Educação Física Especial, haja vista as prioridades psicomotoras e o interesse

pela ludicidade componente por excelência da recreação, como se mostra a seguir.

O que é próprio de qualquer criança, independente de possuir ou não deficiência, é o brincar. vivendo num espaço lúdico, em seus movimentos, expressões e interações com o meio, tudo a leva ao brincar. O brincar suscita a exploração das emoções, cria o encantamento pela escola e pela convivência com os pares.

Leia-se na proposta pedagógica da Federação Nacional das APAEs (2000), amparados pelo referencial curricular nacional para a educação infantil, alguns princípios dos quais destaca-se a valorização do brincar da criança: “o direito das crianças a brincar, é a forma particular de expressão do pensamento, interação e comunicação infantil”.

Para Ferreira (2003) “a verdadeira recreação contém os elementos naturais em nível construtivo e com objetivos definidos”. Para tanto, a recreação neste trabalho deverá ser valorizada como instrumento educativo, talvez na possibilidade de extrair da espontaneidade e do lúdico resultados promissores ao futuro homem e sua sociedade.

O trato deste tema, deve vincular a recreação livre ou dirigida à contextualização do desenvolvimento psicomotor da criança portadora de síndrome de Down, que baseado na cultura corporal poderá talvez, propiciar a construção e ressignificação de expressões, gestos, posturas, vozes, escutas, olhares e emoções contidos na imagem corporal.

Faz-se relevante este estudo porque pesquisará uma área pouco contemplada da Educação Física Escolar que é a Educação Especial Infantil, devendo contribuir com o aumento dos estudos sobre psicomotricidade e síndrome de Down, num paralelo com a interação social e com a cultura corporal.

Este trabalho, somando-se às demais pesquisas sobre Desenvolvimento infantil Piaget (2003), Ferreira (1994); Sócio construtivismo Vygotsky (1994), Rego (2002); Psicomotricidade Le Boulch (2001 e 1988), Alves (2003); Recreação, Ferreira (2003), Guerra(1996) e Deficiência Mental, Frug (2001), Rosadas (1989), tornar-se-á relevante também como possibilidade de esclarecimento sobre a construção das estruturas psicomotoras como a imagem corporal da criança portadora de síndrome de Down, na dialética da Psicopedagogia com a Educação Física relacionando a Recreação e a Psicomotricidade.

Pensando na singularidade das possibilidades de uma criança portadora de síndrome de Down, trata-se como tema desta monografia uma proposta de trabalho que possibilita a criatividade, a espontaneidade, a imaginação, estimular a auto-estima e o prazer: A Recreação.

1.1. OBJETIVO

No presente trabalho monográfico, propõe-se identificar as influências da Recreação para o desenvolvimento psicomotor da criança portadora de síndrome de Down, observadas a partir das aulas de Psicopedagogia e Educação Física no segmento da Educação Especial Infantil da APAE-RIO. Deve-se ainda contribuir para o aumento dos estudos sobre a criança portadora de síndrome de Down, a Recreação e a Psicomotricidade.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. DEFICIÊNCIA MENTAL E SÍNDROME DE DOWN: CONCEITUAÇÕES

Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV, 1995), por deficiência mental entende-se o estado de redução notável do funcionamento intelectual significativamente inferior à média, associado a limitações pelo menos em dois dos aspectos do funcionamento adaptativo: comunicação, cuidados pessoais, competência domésticas, habilidades sociais, utilização dos recursos comunitários, autonomia, saúde e segurança, aptidões escolares, lazer e trabalho.

Numa outra conceituação, Rosadas (1989) situa o deficiente mental como uma pessoa portadora de vários fenômenos complexos que modificam sua conduta, relacionados a causas ainda mais complexas, nas quais a inteligência inadequada ou insuficientemente desenvolvida constitui denominador comum.

Entretanto, na teoria Sócio-interacionista de Vygotsky (1994), a criança portadora de deficiência não é vista como uma criança menos desenvolvida que as demais, apenas se desenvolve de forma diferente.

Há que se pensar neste momento, sobre a diferença apresentada pelo portador de deficiência mental. Sabe-se que a diferença enquanto “qualidade do diferente, desigualdade”, segundo Ferreira (1988), faz parte da condição humana. Todavia, nem toda forma de diferença entre os homens pressupõe um grau de desigualdade nas habilidades funcionais e na autonomia pessoal, capaz de impor

ao outro a necessidade de uma tutoria como acontece com o portador de deficiência mental.

Contudo, a diferença enquanto “diversidade” descrita em Ferreira (1988), aponta para o compromisso da sociedade contra a discriminação social, para o que a Educação Física, através de documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000) , oferece o seguinte respaldo: “Posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais.”

De forma mais abrangente a UNESCO (1994), afirma que as dificuldades encontradas nas pessoas portadoras de deficiência se revelam, freqüentemente, similares àquelas vividas pelos outros membros da sociedade. Logo, a diferença não está tanto na natureza dos problemas, mas na intensidade da sua manifestação e na extensão das suas implicações.

Diante da população abordada neste estudo, portadores de síndrome de Down, infere-se o conceito apresentado por Rosadas (1989), como uma anomalia cromossomial expressa pela trissomia do par 21, e cujo nome se deu em homenagem ao estudioso que primeiro a identificou: Langdon Down.

Apesar de ser comum a associação da deficiência mental com a síndrome de Down, Soler (2003) afirma com base na Organização Mundial das Nações Unidas que “Na síndrome de Down, o comprometimento cognitivo é de leve a moderado”. Já Rosadas (1989) defende que:

“O encéfalo dessas pessoas também pode ser afetado, apesar desta não ser a causa principal da seqüela, pois conhecemos muitas crianças Down bastante inteligentes, e já existem correntes que defendem a integridade mental desses indivíduos”.

Faz-se oportuno mostrar a incidência da ocorrência dos casos de deficiência mental por síndrome de Down no Brasil, bem como, as etiologias e o diagnóstico desta síndrome, como forma de dar-se a ver que representação possui a população em estudo no universo social.

2.2. ESTATÍSTICAS, ETIOLOGIAS E DIAGNÓSTICO DA SÍNDROME DE DOWN

2.2.1. ESTATÍSTICAS

O Manifesto Mundial da Educação Física (FIEP-2000) em seu artigo 18 endossa o comprometimento desta categoria profissional com os portadores de necessidades especiais:

“A Educação Física deve ser utilizada na luta contra a discriminação e a exclusão social de qualquer tipo, democratizando as oportunidades de participação das pessoas, com infra-estruturas e condições favoráveis e acessíveis.”

Tendo como fonte de pesquisa a Organização das Nações Unidas, e tomando-se de empréstimo mais uma vez as palavras de Soler (2003), apresentam-se os seguintes dados estatísticos sobre as deficiências no Brasil:

- O Brasil possui 16 milhões de pessoas portadoras de alguma deficiência.
- 10% da população brasileira apresentam necessidades especiais (portadores de deficiência mental, auditiva, visual, física e deficiência múltipla);
- De 03 a 05% da população brasileira têm comprometimento intelectual de vários níveis;
- No Brasil, um de cada 600 bebês nasce com uma alteração genética associada à deficiência mental, conhecida como síndrome de Down;

Para Vygotsky (1994), “A criança não sente indiretamente sua deficiência. Ela percebe apenas as dificuldades que resultam de seu ‘defeito’.” A consequência direta da deficiência se dá na desvalorização da subjetividade da criança. Na deficiência mental existem implicações orgânicas, não desprezadas aqui, mas o compromisso que se propõe à Educação Física, é de valorizar a condição sócio histórica do portador de deficiência, trabalhando com a diversidade que é própria da natureza humana, sem desprezar as infinitas possibilidades do aluno.

2.2.2.ETIOLOGIAS

As possíveis etiologias sobre as causas das deficiências mentais, e fatores de risco que podem levar à instalação das mesmas, foram estudados no DSM-IV (1995), e são classificadas em três grandes grupos:

A. Fatores de Risco e Causas Pré Natais: são aqueles que vão incidir desde a concepção até o início do trabalho de parto, e podem ser: desnutrição materna; má assistência à gestante; doenças infecciosas: sífilis, rubéola, toxoplasmose; tóxicos: alcoolismo, efeitos colaterais de medicamentos; poluição ambiental, tabagismo; genéticos: alterações cromossômicas (numéricas ou estruturais), ex. : Síndrome de Down, Síndrome de Martin Bell; erros inatos do metabolismo como a fenilcetonúria, síndrome de Williams, esclerose.

B. Fatores de Risco e Causas Perinatais: os que vão incidir do início do trabalho de parto até o 30º dia de vida do bebê e podem ser divididos em: Má assistência ao parto e traumas de parto; hipóxia (oxigenação encefálica insuficiente); prematuridade e baixo peso (PIG - Pequeno para Idade Gestacional); icterícia grave do recém nascido – kernicterus (incompatibilidade RH/ABO).

C. Fatores de Risco e Causas Pós Natais: os que vão incidir do 30º dia de vida até o final da adolescência, quiçá na idade adulta e podem ser: Desnutrição, desidratação grave, carência de estimulação global; infecções: meningoencefalites, sarampo, dentre outros; intoxicações exógenas

envenenamento: por remédios, inseticidas, produtos químicos (chumbo, mercúrio, ou outros); acidentes: trânsito, afogamento, choque elétrico, asfixia, quedas.

2.2.3. DIAGNÓSTICO DA SÍNDROME DE DOWN

O diagnóstico da síndrome de Down se faz inicialmente pelo exame do Cariótipo, que é a representação do conjunto de cromossomos de uma célula (PROJETO DOWN, 1994), o qual identifica a trissomia do 21º par cromossomial, e ainda por algumas características a saber, listadas por Frug (2001):

- Hipotonia;
- Abertura das pálpebras inclinadas;
- Língua protusa;
- Prega única na palma da mão;
- Funcionamento intelectual abaixo da média;
- Dificuldades quanto aos cuidados pessoais;
- Inadequações para as responsabilidades de trabalho e sócio-cultural.

Há diferentes níveis de déficit cognitivo e de resposta intelectual geral do portador de deficiência. A Organização Mundial de Saúde, (In ROSADAS, 1989), estabeleceu uma escala para facilitar o diagnóstico, classificando-os quanto à

margem de comprometimento como: profundos (QI abaixo de 20), severos (QI entre 20 e 30), moderados (QI entre 36 e 52), e leves (QI entre 53 e 70).

Em termos educacionais, a classificação encontrada na literatura, Rosadas (1989) e Frug (2001), é a seguinte:

- Deficiente Mental Educável: apresenta pequeno atraso nas áreas sensorial e psicomotora; durante a primeira infância o diagnóstico nem sempre é possível. Na idade pré-escolar desenvolve habilidade sensória e de comunicação. Apresenta deficiência nas condutas adaptativas, no desenvolvimento, na evolução de aspectos da cognição, dificuldades quanto as funções psicomotoras e atraso na linguagem. Sua educabilidade para assuntos acadêmicos em geral pode chegar no nível do segundo ciclo do ensino fundamental; a adaptação social é satisfatória, podendo criar uma certa autonomia na comunidade. A adequação ocupacional pode atender a uma adequação na independência.
- Deficiente Mental Treinável ou Educável: Apresenta um atraso mais acentuado nas áreas sensorial e psicomotoras, na primeira infância e na pré-escola. Dificuldades para comunicação e aquisição da marcha. Obtêm êxito no auto cuidado e em atividades que não exijam maior elaboração. As habilidades acadêmicas e a independência na vida adulta são prejudicadas. É capaz de um ajustamento social satisfatório. Pode ter utilidade econômica trabalhando em atividades protegidas ou com supervisão.

- Deficiente Mental Grave ou Profundo: Apresenta grande limitação com atraso muito acentuado nas áreas sensoriais e psicomotoras. Dependendo do quadro clínico, o contato e a comunicação são bastante prejudicados. Associado ao déficit global do desenvolvimento cognitivo, ele se torna quase totalmente dependente, e às vezes apresenta outras deficiências associadas.

O grau de comprometimento mental pode determinar as possibilidades educacionais de uma criança portadora de síndrome de Down. Entretanto, Vygotsky (1994) assinala que:

“o desenvolvimento está intimamente relacionado ao contexto sócio-cultural em que a pessoa se insere e se processa de forma dinâmica (e dialética) através de rupturas e desequilíbrios provocadores de contínuas reorganizações por parte do indivíduo.”

Desta forma, a inserção da criança portadora de necessidades especiais num meio desafiador, talvez estimule novas perspectivas em sua condição de desenvolvimento global.

2.3. EDUCAÇÃO PSICOMOTORA POR LE BOULCH

Voltando-se a atenção para o que vem a ser um dos pontos fundamentais da presente pesquisa, “o desenvolvimento psicomotor”, apoiar-se-á doravante nos postulados de Le Boulch (2001 e 1988).

A corrente educativa em psicomotricidade advém de algumas insuficiências identificadas na Educação Física dos anos 50. Le Boulch (1988), salienta que a Educação Física se deparava com duas questões importantes: o rendimento mecânico do movimento e o controle psicomotor.

Le Boulch (op. cit.), se dedicou ao estudo da orientação na educação do corpo priorizando o suporte às funções afetivas. Considerava proveitoso que a educação psicomotora pudesse ser oferecida às crianças desde tenra idade.

“A educação psicomotora deve ser considerada como uma educação de base na escola primária. Ela condiciona todos os aprendizados pré-escolares e escolares; leva a criança a tomar consciência de seu corpo, da lateralidade, a situar-se no espaço, a dominar o tempo, a adquirir habilmente a coordenação de seu gestos e movimentos. A educação psicomotora deve ser praticada desde a mais tenra idade; conduzida com perseverança, permite prevenir inadaptações, difíceis de corrigir quando já estruturadas.” (LE BOULCH, 1988)

A escola Francesa contribuiu sobremaneira com princípios metodológicos próprios, servindo de base a uma concepção global da educação motora. Apoiou-

se nos conhecimentos da psiconeurologia e da psicanálise para nomear as etapas do desenvolvimento psicomotor. (LEVIN, 2001)

Por hora, limitar-se-á a explanação de alguns conceitos psicomotores, que demarcarão em complemento à teoria construtivista este intento.

Esquema corporal, Imagem corporal, estruturação Espaço-temporal, Lateralidade, Coordenação motora ampla, Coordenação motora fina, Equilíbrio e Ritmo, são as estruturas específicas da função psicomotora, que servem de base para o desenvolvimento das funções cognitivas, afetivas e sociais formando a saúde Bio-psico-social do sujeito.

Coordenação motora global: É a capacidade do indivíduo de realizar tipos integrados de movimentos, somando-se os movimentos do eixo corporal e dos grandes segmentos. (COSTE,1992) Na coordenação motora global observa-se o indivíduo em sua macro expressão no mundo.

Coordenação motora fina: Consiste no uso das mãos e dedos, na aproximação preensória dos objetos e nos gestos de pegá-los e manipulá-los. A coordenação motora fina deve ser acompanhada da coordenação viso-motora, relacionada diretamente entre olho e mão, elemento mais importante para a aquisição do grafismo. (COSTE,1992)

Esquema Corporal: É o que se pode dizer ou representar acerca do próprio corpo; ou seja, a representação que se tem deste, discriminando suas partes sejam internas ou externas. (LEVIN,2001)

Equilíbrio: O equilíbrio reúne um conjunto de aptidões estáticas e dinâmicas. O

equilíbrio estático exige mais concentração e abstração. O equilíbrio dinâmico está relacionado às funções tônico-motoras e sensoriais. (ALVES, 2003)

Ritmo: Ritmo é o fator de estruturação temporal que sustenta a adaptação ao tempo. (COSTE,1992) A criança é inserida nos ritmos da vida como o inspirar expirar da respiração; o compasso do coração; o tempo de se alimentar; o ritmo do andar; o ritmo da música; a cadência da fala; o movimento da vida humana é dinâmico e segue lado a lado com o movimento da natureza.

Espaço: O mundo espacial da criança se constrói paralelamente ao seu desenvolvimento psicomotor; na medida em que cresce sua eficácia gestual e relacional, criam-se os espaços para a comunicação. Toda nossa percepção do mundo é uma percepção espacial, na qual o corpo é a referência. (COSTE, 1992)

Tempo: Coste (1992) ressalta que: “O tempo é, simultaneamente, duração, ordem e sucessão; a integração desses três níveis é necessária à construção temporal do indivíduo.” Entende-se portanto, que a estrutura temporal é articulada a estrutura espacial, e é através delas que o indivíduo dá seqüência aos seus movimentos e se organiza na vida cotidiana.

Lateralidade: A lateralidade advém de uma constituição cerebral que define os centros motores e sensitivos primários cujos mecanismos são simétricos e contralaterais. (ALVES, 2003)

No caminho metodológico em educação psicomotora utilizado pelo autor em questão, observa-se duas funções principais na relação da criança com o meio: Função de Ajustamento e Função gnósica. Do ponto de vista psicocinético

suportando as características particulares de um indivíduo, refere-se a uma das mais importantes estruturas psicomotoras a “Imagem Corporal”. Proceder-se-á a discussão de tais conceitos, dado sua relevância enquanto fundamentação teórica.

Função de Ajustamento: é o aspecto que toma a acomodação logo que dá a resposta motora às solicitações do meio. (LE BOULCH, 2001)

Função Gnósica: refere-se aos aspectos conscientes da tomada de informação, da percepção global do corpo em movimento. (ibid)

A função de ajustamento estende-se por meio da maturação da criança mobilizada pelos estímulos sociais; ela dá aos seus movimentos um caráter espontâneo e afirma que o desenvolvimento funcional e o aspecto relacional estão intimamente ligados.

A função gnósica compreende a percepção do corpo no ambiente, contribui para a formação das noções de espaço e tempo.

A convergência destas duas funções determina o aparecimento das estruturas psicomotoras e conseqüentemente norteiam o seu desenvolvimento; relacionam estímulos sociais reação espontânea, ação educativa e maturação psicomotora, pontos essenciais para o trabalho com a criança especial.

Imagem Corporal: representa uma forma de equilíbrio entre as funções psicomotoras e a sua maturidade. É através das relações mútuas do organismo e do meio que a imagem do corpo organiza-se como núcleo central da personalidade. (LE BOULCH, 2001)

A imagem corporal é o grande âmago de qualquer indivíduo. A educação psicomotora aponta para a construção das estruturas psicomotoras tendo como cerne a própria imagem corporal. A conquista da imagem corporal passa por três etapas a saber:

Etapa do corpo vivido: ou a primeira imagem que a criança tem de si.

Etapa do corpo percebido: que corresponde a organização do esquema corporal, ou determinação das partes do corpo.

Etapa do corpo representado: é um suporte que permite programar mentalmente as ações em torno de um objetivo e do seu próprio eu. (LE BOULCH, 2001)

O avançar das referidas etapas para a formação da imagem corporal da criança com síndrome de Down, ocorre mais lentamente devido as suas marcas genéticas. Contudo, em seus pressupostos teóricos, Le Boulch (1988) fomenta que:

“É possível, através de uma ação educativa, a partir dos movimentos espontâneos da criança e das atitudes corporais, favorecer a gênese da imagem do corpo, núcleo central da personalidade”.

Quando uma imagem corporal é construída por um indivíduo ele já teve oportunidade de vivenciá-la, percebê-la e se faz representar conforme suas concepções desta imagem impressa em si mesmo. O corpo social forma o sujeito a partir de seus valores, e é formado por aqueles que a ele pertencem.

Abordar-se-á em seguida, alguns pontos da teoria sócio construtivista a partir de Vygotsky (1994), enfocando aspectos importantes para este estudo sobre a formação da imagem corporal individual, numa reciprocidade com a imagem corporal social através do brincar, da cultura e da interação social.

2.4. SOCIO CONSTRUTIVISMO DE VYGOTSKY

Parece oportuno pensar o tema tratado nesta pesquisa através de uma teoria que valorizasse o brincar, a cultura e a interação social independente de anormalidades, enquanto mediadores do processo de desenvolvimento dos sujeitos. Desta forma, comparece o sócio construtivismo, sócio interacionismo, ou ainda, teoria histórico cultural representada por Vygotsky (1994 e 1988, apud. REGO, 2002).

Inicialmente Vygotsky estudou as deficiências mentais e físicas para tentar compreender os processos mentais humanos. Preocupou-se com o desenvolvimento do homem nas dimensões filogenética, ontogenética e histórico social. Segundo estes pressupostos, afirma que o fenômeno humano é historicamente determinado, socialmente construído e culturalmente transmitido. (Apud. REGO, 2002)

A abordagem sócio interacionista elaborada por Vygotsky tem como objetivo central o seguinte:

“caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo.”
(VYGOTSKY, 1994)

Indo ao encontro dos seus objetivos, Vygotsky (1988, in REGO, 2002) defendeu cinco teses básicas que se relacionam entre si, e que talvez possam dar suporte a hipótese inicial deste trabalho: Que supõe que os elementos da cultura popular e do movimento lúdico aplicados na recreação, quando oportunizados às crianças da Educação Especial Infantil, promovam interferências positivas no desenvolvimento psicomotor desta população, atuando como instrumentos de valorização da Cultura Corporal, definida pelo Ministério da Educação (2000) como sendo a ressignificação das intencionalidades e formas de expressão de um indivíduo a partir da interação com seu meio.

- **Tese 1– indivíduo e sociedade:** afirma que as características tipicamente humanas, resultam da interação dialética do homem e seu meio sócio-cultural; o ser humano transforma o meio e a si mesmo.
- **Tese 2– Cultura e funções psíquicas:** as funções psicológicas especificamente humanas se originam nas relações do indivíduo e seu contexto cultural e social. A cultura é portanto inerente à natureza humana,

pois, sua característica psicológica se dá através da internalização dos modos historicamente determinados e culturalmente transmitidos.

- **Tese 3– Cérebro:** O cérebro, nomenclatura usada por Vygotsky (1994) que provavelmente é correspondente ao que se entende hoje por encéfalo, é visto como órgão principal do funcionamento mental. O encéfalo então, é entendido como um sistema aberto, com grande plasticidade, moldado na história da espécie e no desenvolvimento individual.
- **Tese 4– Instrumentos e signos:** São os mediadores da relação do homem com o meio, a linguagem e as ferramentas auxiliares; a linguagem é um signo mediador por excelência, pois, trazem em si conceitos elaborados da cultura humana; os objetos servem para prolongar o alcance do homem nas suas intenções sobre o mundo.
- **Tese 5– Processos psicológicos superiores:** Diz-se por exemplo da memória, reflexão, abstração, que estes se diferenciam dos processos psicológicos mais elementares; a consciência humana, produto da história social, mostra a necessidade de se estudar as mudanças influenciadas pelo contexto sócio cultural. (REGO, 2002)

O ponto de partida desta pesquisa à luz de Vygotsky (In REGO, 2002) seria então, a interação dialética da criança portadora de deficiência mental com o seu meio sócio-cultural.

Sugere-se portanto, que a recreação, expondo a criança às vivências com os brinquedos do folclore nacional, tenderá a estimular o desenvolvimento das funções psicológicas pela transmissão da cultura e internalização da forma como se dá a mesma.

Acreditar na plasticidade do encéfalo, é pensar que pode existir inúmeras possibilidades para o crescimento humano; é apostar que o deficiente possa sofrer desafios tais que inunde suas possibilidades de eficiências.

As atividades lúdicas de diversas maneiras propõem a mobilidade, o uso ilimitado de gestos motores, materiais variados, o faz-de-conta ou a simbolização, as cantigas infantis linguagens próprias do brincar e as interações com o outro. Carregam em si, ao mesmo tempo, instrumentos e signos mediadores da relação homem mundo. (REGO, 2002)

A propósito da imaturidade inicial e da defasagem cognitiva que a criança síndrome de Down apresenta, faz-se necessário a análise de suas condições concretas para o desenvolvimento cognitivo mais elaborado, e para a formação de um sujeito crítico e com uma autonomia possível. (REGO, op. cit.)

Sobre os cinco pilares discutidos acima, Vygotsky (1994) edificou outras formulações de grande valia para a educação. No que corrobora com este estudo leia-se: Zona de desenvolvimento proximal e A Função da brincadeira no desenvolvimento infantil.

Segundo Vygotsky (1994) a evolução intelectual é caracterizada por saltos qualitativos de um nível de conhecimento para os outros. A fim de explicar esta afirmação, ele desenvolveu o seguinte conceito: “Zona de Desenvolvimento Proximal”, que ocorre dentro de dois níveis específicos: Desenvolvimento Real e Desenvolvimento Potencial, descritos por Rego (2002)

- **Desenvolvimento Real:** é determinado por aquilo que a criança é capaz de fazer sozinha porque já tem um conhecimento consolidado.
- **Desenvolvimento Potencial:** é determinado pelo que a criança ainda não domina, mas é capaz de realizar com auxílio de alguém mais experiente.
- **Zona de Desenvolvimento Proximal:** É à distância entre o desenvolvimento real e o potencial, que está próximo mas ainda não foi atingido; ou seja, é a distância entre o que a criança é capaz de fazer de forma autônoma e o que ela realiza em colaboração com outros elementos do seu grupo social. (REGO, 2002)

O próprio aprendizado é o responsável por criar a Zona de Desenvolvimento proximal, na medida em que, em interação com outras pessoas a criança é capaz de colocar em movimento vários processos de desenvolvimento que sem a ajuda externa seria impossível de acontecer.

Conhecer a Zona de Desenvolvimento proximal significa ter acesso ao que a criança está em vias de construir e, como elaborar as melhores estratégias para mediar seu processo. Um espaço recreacional, livre e espontâneo, pode se

constituir em um provocador de interações, um motivador de atividades psicomotoras, quem sabe um contemplador pedagógico integral.

Continuando na perspectiva Vygotskyana, (REGO, 2002) afirma o seguinte:

“É interessante observar que, para Vygotsky, o ensino sistemático não é o único fator responsável por alargar os horizontes da zona de desenvolvimento proximal. Ele considera o brincar uma importante fonte de promoção de desenvolvimento.”

O termo “brinquedo” é empregado pelo autor num sentido amplo, como o ato de brincar. Apesar de referir-se também aos jogos esportivos, Vygotsky (1994) se dedicou ao jogo de faz de conta ou brincadeiras simbólicas.

Na fase em que se inicia a fala a criança também se abre para a simbolização; o grande facilitador desta etapa é o brincar, e sobre ele se constrói a própria cognição como sustenta Rego (2002): “Através do brinquedo, a criança aprende a atuar numa esfera cognitiva que depende de motivações internas”.

O estabelecimento de regras nas brincadeiras, cria uma zona de desenvolvimento proximal impulsionando conceitos e processos. A criança geralmente se esforça partindo da necessidade de experimentar seriamente o mundo dos adultos nas brincadeiras.

Fica claro que a função da brincadeira para o sócio construtivismo numa visão global, é a de propulsora do desenvolvimento infantil, e que, a Zona de Desenvolvimento Proximal se dirige à orientação deste caminho.

Uma questão relevante para ser discutida agora, é sobre em que momento do desenvolvimento se encontra a população estudada nesta pesquisa, e como os estímulos sugeridos pela recreação poderão de alguma forma contextualizar o desenvolvimento psicomotor destas crianças. Para situar o referido assunto, encontra-se em Piaget (2003) os conceitos de Imitação, Objeto Permanente e os Estágios do Desenvolvimento.

Procede aqui alguns esclarecimentos situando o leitor sobre a diferença entre o Socioconstrutivismo representado por Vygotsky e a Epistemologia Genética, arcabouço teórico desenvolvido por Piaget. Vygotsky foi influenciado em suas pesquisas pelo pensamento Marxista ou método Dialético Materialista que consiste numa “representação” mental do conhecimento, representação esta “elaborada a partir da percepção e intuição, ou seja, de fora para dentro. Piaget, por outro lado, em concordância com a Fenomenologia que pressupõe a “Intencionalidade da consciência humana” para descrever, compreender e interpretar os fenômenos que se apresentam à percepção, entende que a construção do conhecimento se faz na combinação das intencionalidade com o que é inato. (PIAGET,2003; REGO,2002)

2.5. DESENVOLVIMENTO INFANTIL SEGUNDO PIAGET

Para Piaget (2003) o conhecimento é o resultado das ações e relacionamentos do sujeito com o ambiente em que vive, e vai sendo elaborado

desde o nascimento, até suas vivências com os objetos, pessoas e situações que procura conhecer, sejam elas do mundo físico ou cultural.

Este autor formulou importantes conceitos que explicam o desenvolvimento das funções cognitivas. A interação entre a assimilação (informações do mundo exterior recebidas através dos sentidos, movimento de fora para dentro) e a acomodação (informação processada, respostas dadas ao mundo exterior, movimento de dentro para fora) sobre uma ação, são validadas pelo processo de equilibração. (PIAGET,op.cit.)

As perturbações exteriores se mostram à criança a partir do que ela não conhece; assim, oportunizadas pelo processo de equilibração, e por meio de suas atividades, vai respondendo a estas perturbações vencendo a mais uma etapa cognoscível. A equilibração é dinâmica e nunca cessa; ela norteia a passagem de um conhecimento ao outro.(PIAGET,2003)

Dois outros conceitos Piagetianos são imprescindíveis ao tenro desenvolvimento infantil, e encontram-se em geral nos diversos brinquedos folclóricos uma forma espontânea de vivenciá-los: A Imitação e a noção de Permanência do Objeto. Mostrar-se-á estes conceitos dado a sua importância em possibilitar um pouco mais o entendimento sobre o universo infantil.

Imitação: É na gênese da imitação que inicia o movimento lúdico da criança. Imitando o meio e as pessoas ao seu redor, a criança apreende e treina suas novas aquisições. Ferreira (1994) afirma que “A imitação é uma das manifestações da função simbólica. Constitui-se num dos elementos básicos, que

permitem a criança uma assimilação de realidade ao seu próprio “eu”, bem como, a acomodação de suas estruturas mentais e de ação às exigências da realidade física e social”

Para haver o ato imitativo é necessário um modelo. Alguns brinquedos do folclore propõem ações simbólicas que copiam o mundo adulto, sem impor aos pequenos o fardo da responsabilidade que estes teriam na realidade.

Objeto permanente: Nos primeiros dois anos de vida, a criança apresenta um comportamento em constante adaptação, pois, está sempre se modificando para responder aos estímulos do meio. A criança inicialmente, não tem noção da permanência dos objetos, ela pensa que eles só existem enquanto estão ao alcance dos seus olhos; caso sejam escondidos a sua frente, achará que estes acabaram ou se desintegraram. Entre os 18 e 24 meses, a criança já consegue elaborar mais este conhecimento; e, apesar de não vê-lo, ouvi-lo, ou tocá-lo, ela vai compreender que os objetos independem da sua vontade e presença para existirem.

Para melhor apreensão da realidade física, a prática pelo ensaio e erro ou aparecer desaparecer, vão treinar e orientar os pequenos na aquisição das noções de espaço, tempo e causalidade necessárias à construção da realidade como afirma Ferreira (1994): “O esquema do objeto permanente é básico para a construção das noções de espaço, tempo e causalidade.”

Observe que as crianças nesta fase gostam das brincadeiras de esconde-esconde, que amenizam suas angústias sobre a existência ou não dos objetos reais.

Os conceitos estudados até aqui se realizam dentro dos estágios iniciais do desenvolvimento organizados por Piaget, Estágio Sensório Motor (0 a 2 anos). Passar-se-á neste momento à elucidação apenas dos estágios pertinentes à faixa etária da população pesquisada nesta monografia, Estágio Pré-operacional (2 a 7 anos).

ESTÁGIO PRÉ-OPERACIONAL (2 à 7 anos): A criança vive um tempo em que usa a intuição, ela passa todos os seus atos para o pensamento, sob a forma de imagens e diante de uma situação prática; suas respostas vão se basear no que ela vê, sente, mexe, ou seja, nas aparências dos fatos que observa. A criança possui a capacidade de representar uma coisa por outra, e esta representação pode se dar por um gesto, um desenho, uma palavra, etc. A verbalização tem destaque neste período, e a linguagem conduz à socialização das ações. Este estágio compreende duas formas de pensamento a saber: O Pensamento Simbólico e o Pensamento Intuitivo.

Pensamento simbólico (2 à 4 anos): Para Piaget a função simbólica consiste na capacidade da criança representar objetos e fatos conhecidos, porém ausentes por um substituto qualquer, seja este concreto ou imaginário. Uma característica fundamental desta fase é a diferenciação entre significante e significado, que é manifestada por várias condutas, sendo elas: O jogo simbólico ou faz-de-conta, a imitação, o desenho, a imagem mental, a linguagem, a criatividade. Para “significante” leia-se objeto concreto, e para “significado” a idéia compreensiva do que foi percebido. (Piaget, 2003)

Nota-se que este momento da criança seria impossível de acontecer, sem a aquisição da capacidade imitativa e da permanência do objeto para que seja representado vivido e apreendido.

Sobre a função simbólica, Ferreira (1994), complementa:

“A função simbólica pode ser considerada uma linguagem individual e particular da criança, usada para compreender e representar o mundo. O símbolo é subjetivo e aos poucos vai sendo substituído por signos da linguagem social”.

O pensamento infantil encontrado entre os 2 e 7 anos de idade, é egocentrado. A visão da realidade é centrada no ponto de vista do próprio sujeito, sendo este incapaz de relacioná-lo ou de coordená-lo a pontos de vistas diferentes do seu.

A aquisição da linguagem tem destaque nesta fase, e coincide com a formação do jogo simbólico que melhor se manifesta no jogo do faz-de-conta. Através do que discute Ferreira (1994) “Os símbolos podem ser socializados, como os brinquedos coletivos, e se tornar um símbolo coletivo”, confirma-se mais uma vez que estes elementos apresentam extrema valorização sócio-afetiva e cultural. Com a ludicidade que lhe é peculiar, os brinquedos do folclore nesta fase, encantam, ensinam, desenvolvem a memória, a auto estima, o esquema corporal, a imagem corporal, a Coordenação Motora, a socialização, entre outras funções essenciais à formação dos pequenos.

Pensamento Intuitivo (4 à 7 anos): Subdividido em Intuitivo Simples e Intuitivo Articulado, é um estágio marcado pela crescente formação de conceitos. O pensamento intuitivo é uma espécie de ação executada em pensamento: encaixar,

seriar, deslocar.

A criança no intuitivo simples representa mentalmente, assimila e entende o mundo real, porém, de forma limitada, pois, só consegue coordenar um único ponto de vista com base nas aparências do que vê. Centrado em si mesmo, não admite a reversibilidade; falta-lhe ainda a noção de conservação das substâncias.

Quando se pede à criança para desenhar, ela desenha o que sabe e não o que vê. Este egocentrismo que lhe é peculiar, deverá evoluir para a descentração, bem como, haverá progressos nas diversas etapas cognitivas (classificar, seriar por exemplo). Ao final do pensamento intuitivo articulado, a criança começa a levantar dúvidas e questionamentos, percebendo a mobilidade das situações.

Como impulsionadores do desenvolvimento infantil as brincadeiras ou jogos, sinônimos na língua portuguesa, foram definidos por Piaget (2003) conforme os respectivos estágios do desenvolvimento identificados por ele em Jogos de Exercício, Jogos Simbólicos e Jogos com Regras. No interesse deste estudo, toma-se a preferência pelos Jogos Simbólicos e os de Regra, entretanto, explanar-se-á sobre os três tipos, posto que o primeiro não desaparece, mas, apenas se apresenta em menor intensidade em face ao novo interesse da criança.

2.5.1 OS JOGOS POR PIAGET:

“Piaget vê no jogo um processo de ajuda ao desenvolvimento da criança; acompanha-a, sendo ao mesmo tempo uma atividade conseqüente de seu próprio

crescimento.” (NEGRINE,1994). A leitura dos jogos em Piaget acompanha o desenvolvimento integral do homem: a inteligência, a afetividade, a motricidade e a sociabilidade são vivenciadas nos jogos, sendo a afetividade a função que constitui a energia necessária para a progressão psíquica, moral, intelectual e motora daquele que joga.

Três classificações básicas do jogo são mostradas na teoria psicogenética de Piaget: Jogos de exercício, Jogos simbólicos e jogos de regra.

Jogos de Exercício: Ou jogos sensório-motores, que aparecem no período do mesmo nome, não chegam a constituir sistemas lúdicos independentes e construtivos. Sua motivação se dá pelo prazer funcional, ou pelo prazer produzido pela tomada de consciência de suas novas capacidades.

Os jogos motores ou de exercícios, são aqueles que envolvem diretamente a participação ativa do corpo como um todo; inclui-se ainda os jogos sensoriais que ajudam a desenvolver os órgãos dos sentidos.

A criança nesta fase gosta de brincar com brinquedos que manipula repetidas vezes, explorando toda sua superfície. Brincar de esconder o rosto, ou os objetos, atirar e pegar brinquedos é prazeroso para a criança; ao mesmo tempo que assimila as noções de espaço, tempo e causalidade necessárias à construção da realidade.

Os estímulos sensoriais também fazem parte do seu interesse: objetos de diversas cores e texturas, brinquedos sonoros, música para ouvir, acalantar, dançar e brincar; desta forma explora o reconhecimento do eu, do outro e dos

objetos.

O jogo de exercício é o primeiro a aparecer no comportamento da criança, explicitamente do 2º ao 5º estágio do desenvolvimento sensório motor, por oposição ao 6º estágio, onde se inicia o jogo simbólico.(NEGRINE, 1994.)

Jogos Simbólicos: Em princípio, do ponto de vista de Piaget, a diferença entre os jogos simbólicos e os de exercício intelectual, consiste em que os primeiros se referem ao pensamento.

Os jogos simbólicos tem início no 6º estágio do período sensório-motor, e se continua aproximadamente dos 2 aos 4 anos de idade cronológica, ou do 1º estágio do pré-operacional fase simbólica, até o início do 2º estágio do pré-operacional fase intuitiva. Piaget apud Negrine (1994), deixa claro a supremacia dos jogos simbólicos em detrimento dos anteriores:

“O esquema simbólico por si mesmo é suficiente para assegurar a superioridade da representação sobre uma ação pura; nesta, segundo Piaget, o jogo permite assimilar o mundo exterior ao eu, como meio infinitamente mais poderoso que o de simples exercício.”

Como aparecem antes da linguagem verbal propriamente dita, os jogos simbólicos são representados nas imagens mentais da criança, e vivenciados através dos gestos, onomatopéias , pelo prazer de brincar com o faz-de-conta

Jogos de Regras: Os jogos de regras não seguem o mesmo itinerário dos anteriores, pois, começam a aparecer na metade do 2º estágio do período pré-operacional, isto é, dos 4 aos 7 anos, e principalmente no período das operações

concretas dos 7 aos 12 anos. Pesquisaremos como ocorrem os jogos de regra até os 7 anos pela delimitação da população que esta monografia abrange.

Dos 4 aos 7 anos, período pré operacional intuitivo, surgem os jogos de regra que substituirão o símbolo e enquadrarão o exercício no momento em que se constituem, de forma incipiente certas relações sociais.(PIAGET,2003)

Com relação às regras segundo Piaget apud Negrine (1994),distinguem-se dois tipos: transmitidas e espontâneas. As regras transmitidas se referem aos jogos institucionais, que se impõem por pressão das gerações anteriores. As espontâneas se referem aos jogos de natureza contratual e momentânea, isto é, procedem da socialização dos jogos de simples exercícios ou dos simbólicos.

2.6. A RECREAÇÃO

2.6.1. CONCEITUAÇÃO

A palavra recreação vem do latim *Recreare*, e significa “criar novamente”, renovar, reproduzir, segundo Guerra (1996). Ferreira (2003) pontua que “A verdadeira recreação contém os elementos naturais em nível construtivo e com objetivos definidos.”

Fundamentando a recreação enquanto componente de valores e conteúdos culturais do lazer, Dumazedier (1980) afirma que a recreação é função do lazer

podendo levar o indivíduo ao relaxamento e ao desenvolvimento, englobando em sua ação, todas as faixas etárias.

Sobre outra ótica, Santa Rosa (1993), ilumina a vastidão e a relação de conceitos paralelos à recreação:

“O termo que possui maior abrangência é sem dúvida o ludus, do latim. Ele remete às brincadeiras, aos jogos de regras, as competições, recreação, representações teatrais e litúrgicas. Dele deriva o nosso termo *lúdico*, significando aquilo que se refere tanto ao brincar quanto ao jogar”.

Já no sentido antropológico, Huizinga (1996) ressalta que qualquer atividade sustentada pelo ato lúdico pressupõe dois fatores intervenientes: O Interesse e o Prazer. O interesse pode ser o sintoma de uma necessidade psicológica ou fisiológica. O prazer tanto pode ser visto como resultado da realização de uma atividade recreativa, como um estímulo para a busca da atividade a qual necessita para se satisfazer e desenvolver.

Desta forma, pode-se conceituar a recreação do ponto de vista prático como sendo uma atividade física ou mental, à qual o indivíduo é levado pelo interesse e pelo prazer a satisfazer necessidades psicomotoras, cognitivas e sócio-afetivas. O jogo aqui priorizado é o jogo recreativo, em detrimento dos jogos competitivos que poderão oferecer o desprazer quando em situação de derrota.

Brougère (2001) considera que “Dar lugar à brincadeira consiste em propor uma educação natural.” Uma vez que a criança não se limita a receber

passivamente os conteúdos de uma brincadeira, eles se apresentam enquanto fontes de confrontações com significações culturais, tomando então a dimensão de suporte para a aprendizagem.

As atividades lúdicas de diversas maneiras propõem a mobilidade, o uso ilimitado de gestos motores, materiais variados, o faz-de-conta ou a simbolização, as cantigas infantis linguagens próprias do brincar e as interações com o outro. Carregam em si, ao mesmo tempo, instrumentos e signos mediadores da relação homem mundo. (REGO, 2002)

2.6.2. ORIGEM E HISTÓRICO

A recreação teve sua origem na pré-história, quando o homem primitivo se reunia para festejar a temporada de caça, lutas entre si, ritos de passagem (nascimentos, adolescência, casamentos), danças diversas, saudação aos Deuses entre outras comemorações. Supõe-se que tenha surgido inclusive, de formas naturais, instintivas e espontâneas através dos folguedos infantis como imitação da vida adulta, e criações do mundo imaginário da criança. (GUERRA, 1996)

Na idade antiga os Gregos buscavam o desenvolvimento integral do corpo e do espírito "*Mens sana in corpore sano*", a recreação deste povo era baseada em

jogos e lutas em que os pobres eram participantes e os nobres eram gladiadores. Os Romanos recreavam-se com as tragédias, mortes estúpidas e guerras. (FERREIRA, 2003)

Os torneios e lutas eram a recreação preferida na idade média, entretanto, todas as atividades deviam fazer bem à alma já que o corpo era objeto de pecado; os pobres eram espectadores nestes eventos, sendo um direito apenas dos nobres escolhidos por Deus. (Ibid.)

O Renascimento desabrochou com o nascer das ciências e das artes através da liberdade de ação e expressão. Surgem os grandes filósofos, e com eles a valorização da educação moderna, além de críticas a educação tradicional. Ferreira (2003) assinala a importância deste momento, pois, incluiu-se a Educação Física no contexto educacional a partir desta época.

No século 20 assistir-se-á a diversos movimentos em prol da Recreação, começando-se pela Alemanha com a introdução destas atividades nas escolas e a criação dos parques infantis. Os Estados Unidos da América revolucionaram a Recreação com a criação dos “play-grounds”. No Brasil, Rio Grande do sul, iniciou-se em 1927 a criação das praças públicas tendo como fundador o professor Frederico Guilherme Gaelzer. Aos poucos surgiram novas praças e centros comunitários em outros estados sob a orientação de instrutores, pois, não havia professores especializados. (GUERRA, 1996)

Em 1972, O sul continua pioneiro na recreação implantando o projeto RECOM com a intenção de desenvolver a recreação, a educação e a comunicação. Este projeto funcionava com uma Tenda da Cultura que era uma

casa de espetáculos de lona, e exibia atrações teatrais, cinematográficas, circences e shows; e também com o Carrossel da Cultura destinado a espetáculos ao ar livre. Ambos funcionavam como recreação móvel indo a cada duas ou três semanas para um novo bairro. (GUERRA, 1996)

Nos dias atuais o compromisso da Educação Física com a Recreação e o Lazer está disposto no capítulo VIII do Manifesto Mundial da Educação Física (FIEP, 2000), onde a Associação Mundial de Lazer e Recreação (WLRA) estabeleceu no seu item dois que:

“O lazer é uma área específica de experiência humana com seus próprios benefícios, incluindo liberdade de escolher, criatividade, satisfação, alegria e incrementar prazer e felicidade, envolvendo formas de expressão ou atividade.”

O mesmo documento em seu capítulo XV recomenda o uso de Recreação e de diversas atividades físicas, para melhor atender aos portadores de necessidades especiais devendo ser cuidadosamente adaptada a cada caso.

2.6.3. CARACTERÍSTICAS DA RECREAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O jogo com função lúdica e educativa capaz de estimular o prazer e a apreensão de conhecimentos, foi discutido por Kishimoto (2002). Na mesma obra a autora apresenta as seguintes características para os jogos recreativos:

- **Não-literalidade:** A realidade interna predomina sobre a externa; O sentido habitual é ignorado por um outro imaginado.
- **Efeito positivo:** O jogo permite signos de prazer e de alegria resultando em efeitos positivos na dominância corporal, moral e social da criança.
- **Flexibilidade:** As crianças ficam mais disponíveis a criar do que em jogos não-recreativos. A ausência de pressão do ambiente propicia a livre exploração. Então, brincar leva a criança a tornar-se mais flexível e buscar alternativas de ação.
- **Prioridade do processo de brincar:** Enquanto a criança brinca, sua atenção está concentrada na atividade em si e não nos resultados.
- **Livre escolha:** O jogo só existirá quando for livre e espontâneo para a criança; mesmo com a orientação do professor ela deve ter liberdade para escolher.
- **Controle interno:** Os próprios jogadores determinam os acontecimentos.

As necessidades variam de uma pessoa para outra e a cada momento na vida do sujeito. Através das características citadas acima pode-se traçar um paralelo com a importância da Recreação no mundo infantil, tratado por Guerra (1996), que descreve que a Recreação através de suas características, dá suporte a várias necessidades do homem dentre elas: A de Conservação (repouso, segurança, adaptação); de Movimento (liberar energias, desenvolver a motricidade); de Afirmação (ser aceita, ter prestígio no grupo); de Aventura (viver novas experiências); de Comunicação (verbal ou corporal).

2.6.4. OBJETIVOS DA RECREAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

- Vivenciar e agir através da consciência do corpo como um instrumento político-pedagógico na transformação da realidade social e na valorização da cidadania.
- Resgata o patrimônio cultural, através dos movimentos corporais dos jogos, brinquedos, danças e do folclore.
- Valorizar e estimular a auto-estima com atividades que possibilitem criar e recriar o movimento, trabalhando as funções cognitivas afetivas e sociais respeitando a sua cultura.
- Estimular nos alunos através da expressão lúdica novas experimentações levando-os à produção de valores e atitudes positivas;
- Desenvolver o esporte na sua condição lúdica de jogo e movimento, bem como de estímulo à solidariedade e à não-discriminação;
- Integrar os conceitos gerais e os conteúdos básicos com as demais áreas de conhecimento do currículo escolar, em constante integração.
- Contribuir para a formação do caráter e no enriquecimento da personalidade e moral da criança.

(FERREIRA, 2003; SOLER, 2003, KISHIMOTO, 2002)

A recreação para a criança especial deve ocorrer da mesma forma como acontece com a criança dita normal; a diferença está nas adaptações necessárias a cada caso e nos cuidados com a segurança. O Ministério da Educação (2000), através dos PCNs da Educação Física, reafirmam que além das questões quanto as adaptações e a segurança:

“A aula de Educação Física pode oferecer a construção de uma atitude digna e de respeito próprio por parte do deficiente e a convivência com ele pode possibilitar a construção de atitudes de solidariedade, de respeito, de aceitação, sem preconceitos.”

3. MATERIAIS E MÉTODOS

3.1 TIPO DE PESQUISA

A metodologia empregada nesta pesquisa foi baseada inicialmente em uma pesquisa de campo exploratória, que, conforme Santos (2001), propõem maior familiarização e a descrição do fato ou fenômeno em questão através do levantamento bibliográfico ou de entrevistas. Complementou-se o estudo com uma pesquisa de campo descritiva, a qual sob a ótica do citado autor, caracteriza-se por aquela em que as estatísticas da metodologia propõem investigar ou descrever as características de um fenômeno como tal. Desta forma, são consideradas como objeto de estudo uma situação específica, um grupo ou um indivíduo.

Utilizou-se portanto como procedimentos de coleta de dados, o levantamento e o estudo de caso seguido da aplicação de questionários e entrevistas, bem como, uma pesquisa bibliográfica.

3.2. SELEÇÃO DE SUJEITOS

A pesquisa está direcionada aos profissionais da Educação Especial Infantil da APAE-RIO, das áreas de Psicopedagogia e Educação Física, além de dois grupos respectivos tendo cada um sete alunos portadores de síndrome de Down, entre quatro e nove anos de idade cronológica.

O grupo investigado neste estudo foi composto por uma Pedagoga, especialista em Psicopedagogia, com curso de extensão em Psicomotricidade, e sua turma de sete alunos, tendo entre quatro e sete anos de idade cronológica, com desenvolvimento cognitivo compatível com o estágio pré-operacional simbólico do setor CEDE (Centro de Estimulação e Desenvolvimento Global); e uma professora de Educação Física com Licenciatura plena e especialização em Psicomotricidade, mais um grupo de sete alunos apresentando entre sete e nove anos de idade cronológica, encontrando-se no estágio do desenvolvimento cognitivo pré-operacional intuitivo simples (PIAGET,2003).

3.3. PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

Foram aplicados dois questionários em forma de perguntas abertas e fechadas, com o respectivo profissional no setor de origem, um no primeiro dia da pesquisa e o outro no último dia da pesquisa que ocorreu dentro de dois meses.

O instrumento então, é composto por dois questionários, sendo que o primeiro consta de oito perguntas abertas e uma pergunta fechada (Anexo A), e o segundo, abordando quatro perguntas abertas (Anexo B). A finalidade do primeiro questionário é a de conhecer a abrangência do trabalho dos profissionais, quais os estímulos oferecidos, as habilidades e dificuldades dos alunos, qual o nível de desenvolvimento psicomotor das turmas, a inserção na zona de desenvolvimento proximal em relação às estruturas psicomotoras e a percepção que os alunos tem

de si. O segundo questionário enfoca o progresso no brincar das crianças, os avanços quanto às estruturas psicomotoras, da zona de desenvolvimento proximal, e os resultados sobre a percepção de si.

É importante ressaltar que o grupo de alunos do setor CEDE é acompanhado pelas áreas da Psicopedagogia e Fonoaudiologia, não tendo ainda aulas com profissionais de Educação Física ou recreação, mas, aulas psicopedagógicas com cunho recreativo, e eles se encontram num grupo de preparação para irem para o setor CINET. Já no setor CINET, os alunos recebem aulas na sala com a professora (parte didático-pedagógica) e Educação Física com os devidos profissionais, abordando a Recreação e a Psicomotricidade.

Através das respostas obtidas na entrevista, podem-se identificar os estímulos lúdicos na prática dos profissionais, e sua relação com o desenvolvimento psicomotor dos alunos.

3.4. TRATAMENTO ESTATÍSTICO

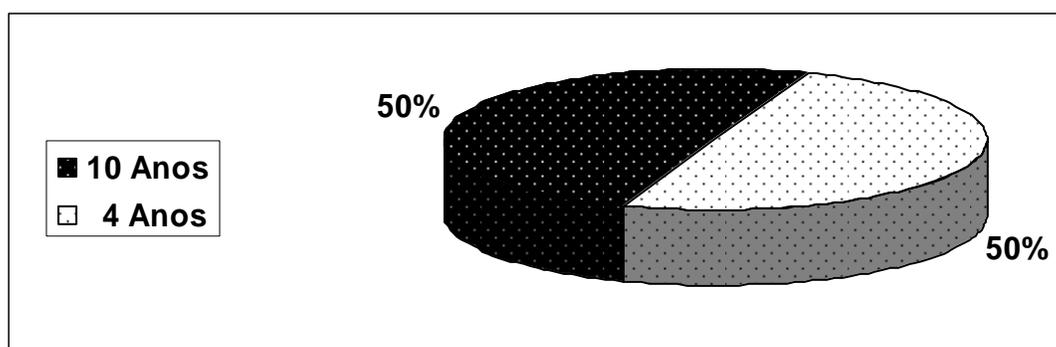
Os resultados da pesquisa serão apresentados a partir da Análise de frequência para o levantamento das características conhecidas, com representação gráfica. (COSTA NETO, 1995)

4.DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Baseado na análise dos dados relativos a aplicação dos instrumentos propostos a esta pesquisa, segue a configuração por gráficos sob a análise de porcentagem dos questionários realizados com os profissionais da Psicopedagogia e Educação Física Especial da APAE-RIO.

Resultados referentes ao primeiro questionário:

Figura 1: Tempo de trabalho na Educação Especial Infantil.



Tempo de trabalho na Educação Especial Infantil: A Psicopedagoga, representando 50% dos entrevistados leciona a 10 anos, e a professora de Educação Física há 4 anos, compreendendo os 50% restantes.(Figura 1)

Tempo de Trabalho na Educação Especial Infantil: A Psicopedagoga e a Professora de Educação Física possuem respectivamente dez e quatro anos de experiência nesta área. Apesar das experiências relatadas, e do tempo de

atuação das profissionais na área da Educação Especial Infantil, tem-se um dado particular em relação a esta instituição, posto que ambas as profissionais trabalham há apenas dois anos nesta empresa. Talvez, com mais tempo de atuação na referida empresa, as profissionais em questão, pudessem responder a pesquisa com maior aprofundamento das diretrizes embasadoras do movimento institucional no âmbito vivencial. Contudo, a interação com as crianças individualmente, o domínio de turma, a habilidade e a qualidade das propostas ministradas pelas profissionais, revelam um nível de excelência em suas práticas.

Conhecimento e aplicação da Psicomotricidade nas aulas.

Conhecimento e aplicação da Psicomotricidade nas aulas: 100% das profissionais possuem conhecimento e aplicam a Psicomotricidade em suas aulas.

conhecimento e aplicação da Psicomotricidade nas aulas: Ambas as profissionais possuem conhecimentos em Psicomotricidade, sendo que a professora de Educação Física tem também uma especialização na área, Ambas aplicam integralmente e enfatizam estes conteúdos em suas aulas. Os planejamentos mensais, semestrais e anuais das duas áreas na fase da Educação Infantil, pressupõem o desenvolvimento de propostas psicomotoras, como suporte a aquisição de experiências e conteúdos pedagógicos. Desta forma, tanto as atividades especificamente pedagógico-recreativas como as de recreação propriamente ditas, são orientadas através da aplicação da psicomotricidade.

Tipos de atividades desenvolvidas nas aulas de recreação de cada profissional.

A Psicopedagogia e a Educação Física enumeraram as seguintes atividades em comum:

- **No Parque:** Balanço, escorrego, gangorra;
- **Com Brinquedos:** Bola, bambolê, corda, boneca, peteca, brinquedos cantados;

Listaram também as seguintes atividades diferenciadas:

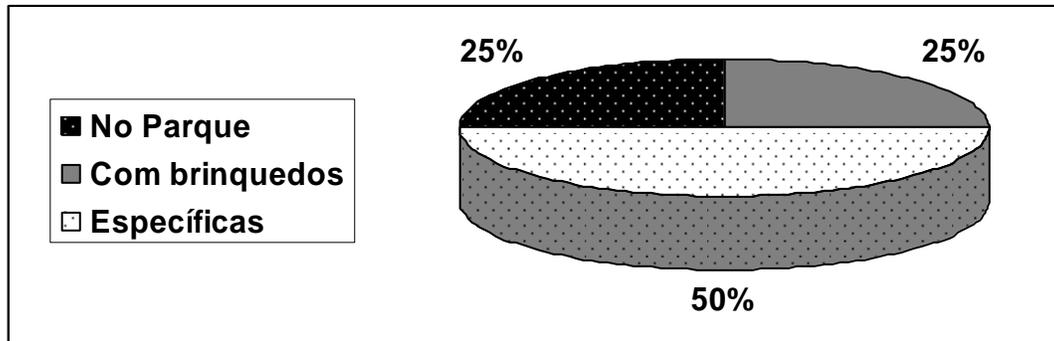
- **Psicopedagogia – Materiais plásticos:** Massas, tintas, papel, água, espelho.
- **Educação Física – Ludomotoras:** Correr, rolar, pular, piques, contestes, circuitos, brincadeiras do folclore;

Na prática as atividades são assim distribuídas e desenvolvidas:

Psicopedagogia – 25% No parque, 25% com brinquedos, 50% com materiais plásticos.

Educação Física – 25% No parque, 25% com brinquedos, 50% ludomotoras.

Figura 2: Tipos de atividades desenvolvidas nas aulas de recreação de cada profissional.



Tipos de atividades desenvolvidas nas aulas de recreação de cada profissional: 25% no parque - 25% com brinquedos – 50% específicas das áreas de Psicopedagogia e Educação Física. (Figura 2)

Tipos de atividades desenvolvidas nas aulas de recreação de cada profissional:

Observa-se com este resultado, a uniformidade no planejamento pedagógico da instituição, bem como, uma seqüência contínua na forma de trabalho com as turmas de um setor para o outro. Parece importante esta continuidade no trabalho, visto que os alunos da Psicopedagogia ao alcançarem o início do estágio de desenvolvimento seguinte (pré operacional intuitivo simples –PIAGET, 2003) passarão deste atendimento para a sala de aula da escola especial no CINET, onde a Professora ministra aulas com objetivos mais didático-pedagógicos, e a Recreação junto a Psicomotricidade terão ênfase no trabalho da Educação Física. Ressalta-se porém, que na ótica das crianças todas as atividades se transformam em brincadeira; elas mesmas criam as oportunidades, qualquer que seja a

proposta dos profissionais. Sobre este aspecto, as crianças fazem jus ao que pontua Guerra (1996) na definição de Recreação quando o seu significado propõe “criar novamente, renovar, reproduzir”.

No parque, parece que o grupo de alunos do CEDE necessita de mais estímulos e suporte para realizar as atividades; são mais lentos, brincam com mais insegurança, mostram dificuldades no equilíbrio, no uso dos brinquedos e há pouca interação entre eles pois, estão preocupados em vencer os desafios individuais. O grupo do CINET, mais habilidoso nas experiências do parque, usa sua criatividade e interage entre si, imitando-se uns aos outros, buscando sempre companhia. Através dos estudos de Piaget, Ferreira (1994), argumenta que na imitação, a criança assimila a realidade ao seu próprio eu, e busca acomodar suas estruturas mentais e de ação às exigências da realidade física e social.

Com brinquedos, o manuseio sugere ainda certa precariedade para os alunos da Psicopedagogia, em função das atividades de coordenação motora ampla e fina, bem como, o conhecimento do corpo no espaço-tempo ainda estarem se coadunando. Os alunos da Educação Física, apresentam mais facilidade na utilização dos brinquedos, coordenação motora ampla e fina mais organizadas, entretanto, as dificuldades quanto ao conhecimento do espaço e do tempo coordenados com o uso dos brinquedos, ainda são importantes.

Nas atividades diferenciadas os alunos tendem a emitir respostas de entusiasmo e aumento da criatividade. Talvez, porque estas propostas se apresentem com maior frequência a eles. Ou, porque “a brincadeira como origem de uma Educação Natural” (BROUGÈRE, 2001), pode servir de fonte de

confrontações culturais, dimensionando o suporte para a aprendizagem. Na Psicopedagogia, as atividades com materiais plásticos aproximam os alunos em torno de um material único e dos colegas. Na Educação Física as atividades ludomotoras estimulam sobremaneira os alunos, que parecem felizes ao experimentarem a liberdade do corpo no espaço. Dentro das características da recreação, observa-se que “o jogo permite signos de prazer e de alegria resultando em efeitos positivos na dominância corporal, moral e social da criança.” (KISHIMOTO, 2002)

Atividades Lúdicas que os alunos mais gostam de realizar na Psicopedagogia.

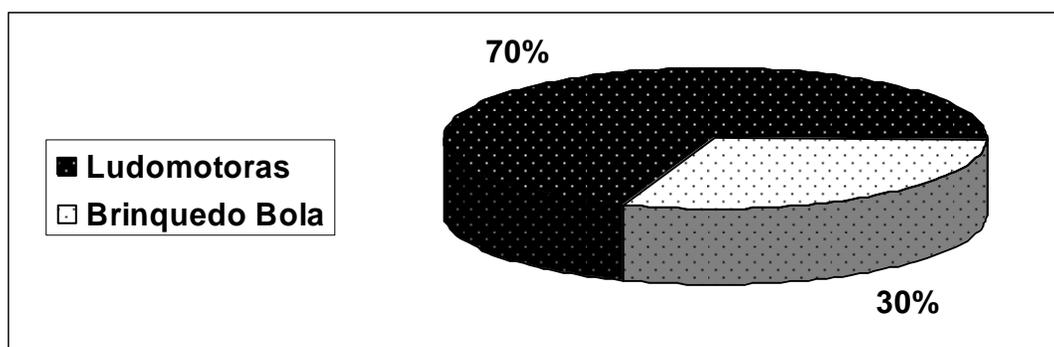
Atividades Lúdicas que os alunos mais gostam de realizar na Psicopedagogia:
100% preferem as atividades do parque.

Atividades Lúdicas que os alunos mais gostam de realizar na Psicopedagogia:

Embora mostrem mais dificuldades na utilização dos brinquedos do parque, esta é a atividade que segundo os relatos da profissional, 100% dos seus alunos preferem. É possível pensar que a atividade do parque para estas crianças é o único espaço livre, uma vez que elas têm 75% das aulas dentro da sala, incluindo as brincadeiras na ludoteca, que são também em sala. Sabe-se porém, conforme informações da Psicopedagoga, que estes alunos pelo estágio de imaturidade cognitiva, afetiva e psicomotora em que se encontram, se beneficiam mais de

espaços acolhedores, em função da dispersão da atenção. Não se pode negar o apelo que o espaço livre oferece pelo contato com a natureza, e pelos desdobramentos na imaginação da criança, que é muitas vezes conduzida segura pelas mãos e presa a uma casa, sala de aula ou a tutela do adulto.

Figura 3: Atividades Lúdicas que os alunos mais gostam de realizar na Educação Física:



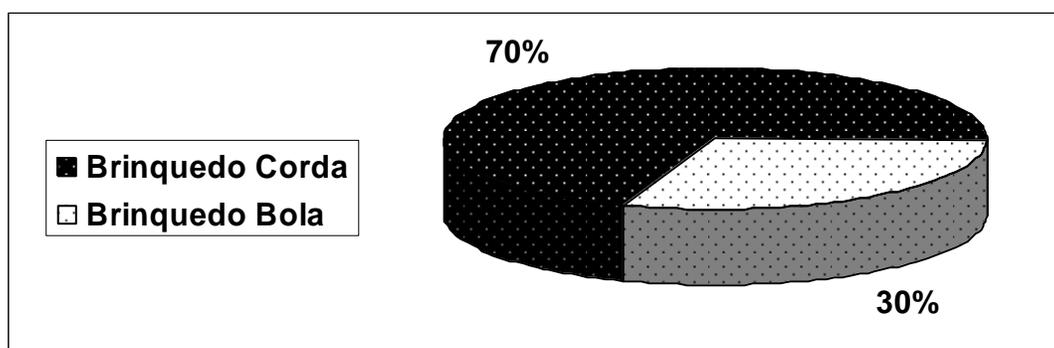
Atividades Lúdicas que os alunos mais gostam de realizar na Educação Física: 70% preferem as atividades ludomotoras, e 30% preferem atividades com o brinquedo bola. (Figura 3)

Atividades Lúdicas que os alunos mais gostam de realizar na Educação Física:

70% das crianças preferem as atividades ludomotoras, principalmente as de correr. E 30% do grupo preferem atividades com o brinquedo bola; com um dado particular relatado pela professora de Educação Física, que os alunos gostam de correr e fazer tudo juntos, imitando-se uns aos outros. Provavelmente este grupo está experimentando os benefícios da interação grupal, iniciando o conhecimento

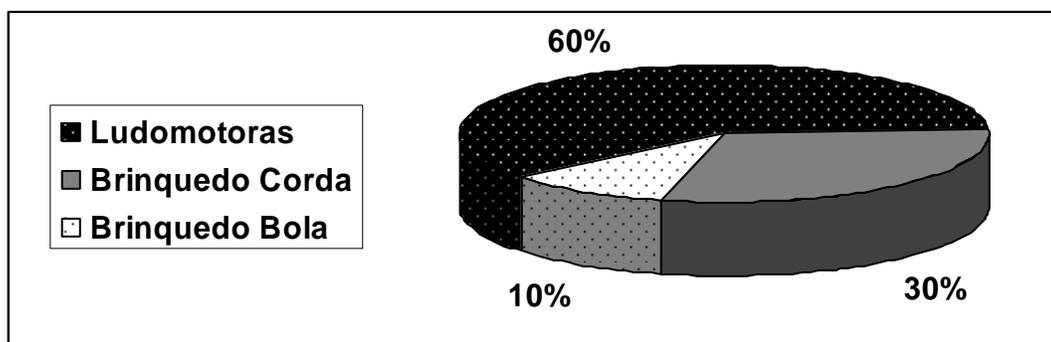
do espírito de equipe, aprendendo e se fortalecendo com o apoio do seu igual. Rego (2002) explica que “A criança brinca pela necessidade de agir em relação ao mundo mais amplo dos adultos e não apenas ao universo dos objetos a que ela tem acesso.” Na fase anterior eles necessitavam desenvolver aspectos individuais que agora conseguem dividir com os demais. Com a coordenação motora ampla de certa forma estruturada, eles agora buscam ganhar o domínio das noções de espaço, tempo, e equilíbrio, estruturas estas muito investidas nas atividades de correr e jogar bola. Percebe-se também que o interesse das crianças pelo espaço livre se manteve de um grupo para o outro.

Figura 4: Atividades lúdicas nas quais os alunos apresentam mais dificuldades na Psicopedagogia.



Atividades lúdicas nas quais os alunos apresentam mais dificuldades na Psicopedagogia: 70% apresentam mais dificuldades para as atividades com o brinquedo corda. 30% com o brinquedo bola. (Figura 4)

Figura 5: Atividades lúdicas que os alunos apresentam mais dificuldades na Educação Física.



Atividades lúdicas que os alunos apresentam mais dificuldades na Educação Física: 60% apresentam mais dificuldades para as atividades ludomotoras em circuitos; 30% para as atividades com o brinquedo corda e 10% com o brinquedo bola. (Figura 5)

Atividades lúdicas nas quais os alunos apresentam mais dificuldades na Psicopedagogia e na Educação Física: Revelou-se inicialmente que o brinquedo corda representou um fator de grande dificuldade para as crianças da Psicopedagogia, tendo continuado na Educação Física apesar de em menor proporção. A corda é um brinquedo que se prolonga pelo espaço, alcançando dimensões que vão do chão, passando por cima da cabeça da criança ao ser batida para que elas pulem. Há ainda uma certa velocidade neste movimento da corda envolta da criança. Este brinquedo foi usado também para pular “cobrinha” e andar por cima desta. Ao brincar de corda a criança pode estar sendo estimulada simultaneamente a dominar mais de uma estrutura psicomotora: o

espaço e o ritmo em que a corda será batida, o tempo entre o bater e o pular, o equilíbrio ao andar em cima desta. Movimentos naturais como pular com os dois pés, tornar-se-á mais complicado quando a criança está no meio da corda em movimento. A concentração na brincadeira sobre a tensão de responder a vários estímulos, pode desafiar, mas também, paralisar pelo medo.

Note-se que as atividades Ludomotoras aparecem nesta questão como dificuldade para 60% das crianças na Educação Física, todavia, foi relatado que são estas mesmas atividades as preferidas de 70% das crianças na questão acima. Este fato confirma a demanda da criança especial para estar num meio desafiador e corrobora com as afirmações de Vygotsky (1994) citadas anteriormente sobre as relações do desenvolvimento no contexto sócio-cultural, mediado pela dialética de rupturas e desequilíbrios provocadores de contínuas reorganizações. O circuito foi a atividade ludomotora evidenciada na preferência das crianças. Uma seqüência de atividades são a eles propostas, necessitando de ajuda todo o tempo para entender a seqüência, concentrar-se e realizar as trocas de espaço e de movimento.

O brinquedo bola no grupo da Psicopedagogia, foi representado como segundo tipo de atividade a oferecer dificuldades. A bola neste grupo precisa ser pequena pelo tamanho das mãos destas crianças e pelas dificuldades na coordenação motora fina. Necessitam passar a bola com pouco movimento e não jogar, porque ainda não coordenam as noções de espaço-tempo, lateralidade e o próprio domínio do seu movimento mais o uso do objeto. Já na Educação Física percebe-se um crescimento no domínio das estruturas psicomotoras e em maior

autonomia para o uso do brinquedo. Contudo, a profissional da Educação física, citou que coordenar dois comandos como o de correr segurando uma bola na cabeça, ou outras atividades conjugadas, os alunos ainda não dominam.

Das estruturas psicomotoras, em quais as crianças têm mais dificuldades para realizar. Enumerá-las em ordem crescente de 1 a 9 conforme o grau de dificuldade apresentado, marcando 1 para a mais fácil e até o 9 para a mais difícil.

Coordenação Motora Ampla

Ritmo

coordenação Motora Fina

Lateralidade

Noção Espacial

Esquema Corporal

Noção Temporal

Imagem Corporal

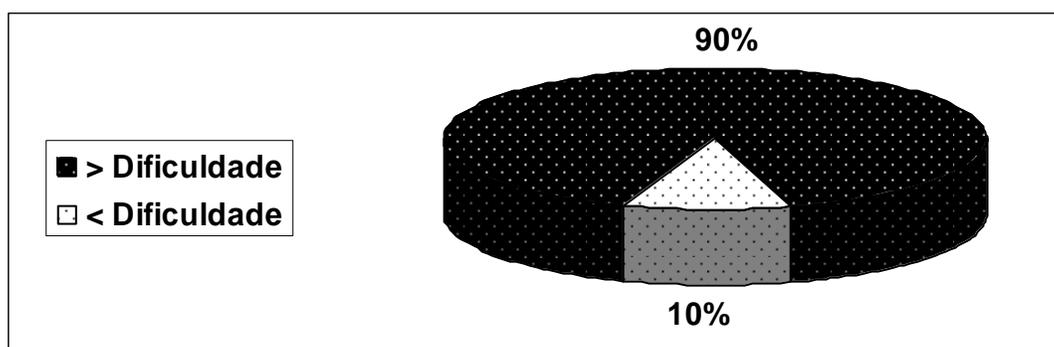
Estruturas Psicomotoras nas quais os alunos encontram grau de dificuldade leve enumeradas de 1 a 3:

Esquema corporal e Coordenação motora ampla na Psicopedagogia e na Educação Física.

Estruturas Psicomotoras nas quais os alunos encontram grau de dificuldade leve enumeradas de 1 a 2 na Psicopedagogia e na Educação Física: 100% das crianças da Psicopedagogia encontram maior facilidade no Esquema corporal e

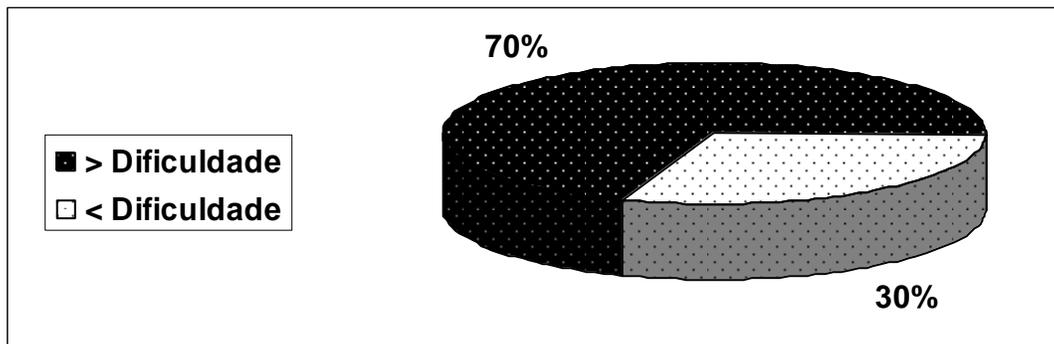
na Coordenação motora ampla, atribuídos graus 1 e 2 respectivamente. 100% das Crianças na Educação Física nas mesmas estruturas mostram uma inversão dos graus 2 e 1 respectivamente.

Figura 6: Noção Espacial na Psicopedagogia.



Estruturas Psicomotoras nas quais os alunos encontram grau de dificuldade leve enumeradas com grau 3 na Psicopedagogia: A Noção espacial recebeu grau 3 para 90% das crianças, sendo que os 10% restantes não tem dificuldades neste aspecto. (Figura 6)

Figura 7: Coordenação motora fina na Educação Física.



Estruturas Psicomotoras nas quais os alunos encontram grau de dificuldade leve enumeradas com grau 3 na Educação Física: A Coordenação motora fina recebeu grau 3 para 70% das crianças, e os 30% restantes não apresentam dificuldades significativas neste aspecto. (Figura7)

Estruturas Psicomotoras nas quais os alunos encontram grau de dificuldade leve enumeradas de 1 a 3: Observou-se que 100% das crianças da Psicopedagogia e da Educação Física, encontram maior facilidade quanto ao Esquema corporal e Coordenação motora ampla, havendo apenas uma inversão dos graus 1 e 2 atribuídos, conforme dados anteriores. Provavelmente, pelo estágio de maturação em que se encontram as crianças, e pelo volume de atividades envolvendo estas estruturas, tornando-se usual a prática, o reconhecimento e a habilidade nas mesmas.

A Noção espacial, na figura 6, recebeu grau 3 na Psicopedagogia para 90% das crianças, ou seja, há dificuldades de leve para moderada, sendo que as

demais 10% não referem dificuldades significativas. As crianças envolvidas nesta proposta de sala de aula especial, não ficam muito expostas a grandes espaços, e, para tanto, tais desafios são oportunizados poucas vezes e por pouco tempo; somente nas atividades do parque, atividades estas preferidas por 100% das crianças da Psicopedagogia, elas tem ênfase nestes estímulos.

A figura 7 mostra que 70% das crianças da Educação Física apresentaram grau 3 para o nível de dificuldades quanto a Coordenação motora fina; já os 30% restantes não referem dificuldades importantes. Parece oportuno lembrar, que o grau 3 foi atribuído em ambos os setores para estruturas psicomotoras menos privilegiadas em cada um deles. Será que a dificuldade não aparece tanto porque são poucas as oportunidades específicas ou porque a estrutura avaliada já está no domínio das crianças? Voltando-se para a questão da noção espacial relatada na figura 6 com o grau 3 para 90% das crianças da Psicopedagogia, Observar-se-á que, esta é uma das estruturas citadas pela Educação Física que representa um grau maior de dificuldades por exemplo nos circuitos ludomotores, e que será apresentado mais adiante.

Estruturas Psicomotoras para as quais foram atribuídos os graus 4 a 6, revelando um nível de dificuldade moderada:

Ritmo na Psicopedagogia e na Educação Física.

Estruturas Psicomotoras para as quais foram atribuídos os graus 4 e 5: O Ritmo recebeu graus 5 na Psicopedagogia e 4 na Educação Física para 100% das crianças envolvidas.

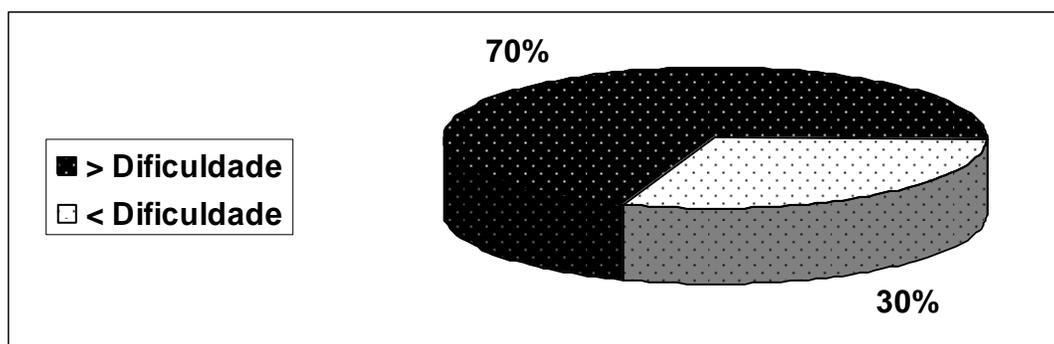
Equilíbrio na Psicopedagogia.

Estrutura Psicomotora a qual recebeu o grau 4 na Psicopedagogia: O Equilíbrio recebeu grau 4 para 100% das crianças envolvidas.

Lateralidade na Educação Física.

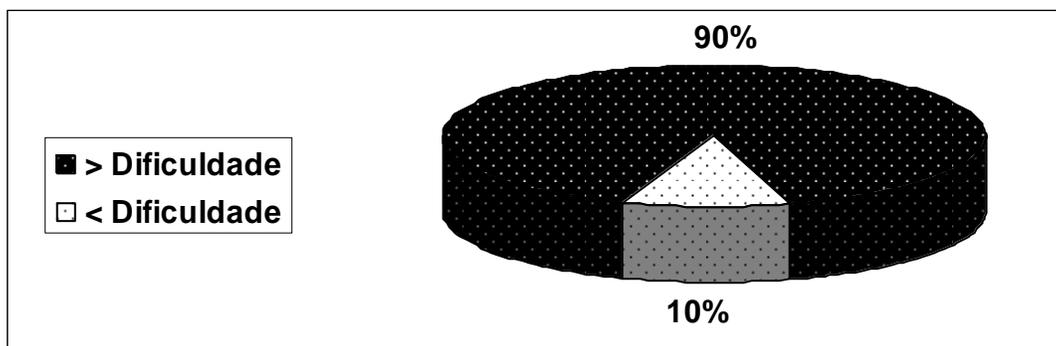
Estrutura Psicomotora a qual recebeu o grau 5 na Educação Física: Para a Lateralidade, expressou-se o grau 5 em 100% das crianças da Educação Física.

Figura 8: Coordenação motora fina na Psicopedagogia.



Estrutura Psicomotora a qual recebeu o grau 6 na Psicopedagogia: A coordenação motora fina recebeu grau 6 na Psicopedagogia revelando as dificuldades de 70% das crianças, onde as demais 30% tem menos dificuldades. (Figura 8)

Figura 9: Noção Temporal na Educação Física.



Estrutura Psicomotora a qual recebeu o grau 6 na Educação Física: À Noção temporal atribuída o grau 6, constituiu-se em uma dificuldade de moderada para grave em 90% dos alunos da Educação Física, e para os 10 % restantes há bom domínio da estrutura avaliada. (Figura 9)

Estruturas Psicomotoras para as quais foram atribuídos os graus 4 a 6, revelando um nível de dificuldade moderada: O Ritmo foi mensurado como a estrutura psicomotora através da qual se percebe um reconhecimento parecido para 100% dos alunos nas duas turmas. Leia-se os graus 5 para a turma de alunos da Psicopedagogia e 4 para a turma da Educação Física. É a partir do Ritmo que se estrutura a Noção temporal, possibilitando as experiências através da

simultaneidade, duração e ordem dos acontecimentos. O Ritmo foi enfatizado através da percepção da natureza e do movimento das crianças nos dois setores, parece que esta estrutura se destina à orientar o dinamismo das atividades em geral.

Quanto ao Equilíbrio foi relatado para os alunos da Psicopedagogia grau 4 em 100%. Semelhante a algumas discussões anteriores, enfatiza-se que a maior parte das atividades das crianças na Psicopedagogia são realizadas em espaços pequenos e de maneira mais estáticas, portanto, esta estrutura é pouco vivenciada na forma dinâmica como na Educação Física, supõe-se então que seja daí a verificação deste valor. Na Função de Ajustamento estudada por Le Boulch (2001) a acomodação de determinado conhecimento, se dá pela resposta motora às solicitações do meio. Se estas solicitações forem incipientes, ou a criança não desenvolve ou não amadurece satisfatoriamente a referida estrutura.

A Lateralidade para a Educação Física, em 100% das crianças obteve o grau 5. Os alunos são levados, inclusive pela Função Gnósica (LE BOULCH, 2001), a coordenarem movimentos de maneira dinâmica, simultânea ou alternadamente, treinando suas percepções do corpo no espaço, o próprio movimento e a preferência ou dominância lateral. Parece que há uma relação de convergência entre as estruturas psicomotoras, quando uma maior habilidade em uma determinada estrutura pode dar suporte às demais, por exemplo sobre a noção do corpo no espaço, influenciando a noção de Lateralidade.

Dentro do nível de dificuldade moderada, a que mais se destaca recebendo o grau 6 em complexidade na Psicopedagogia para 70% dos alunos, é a

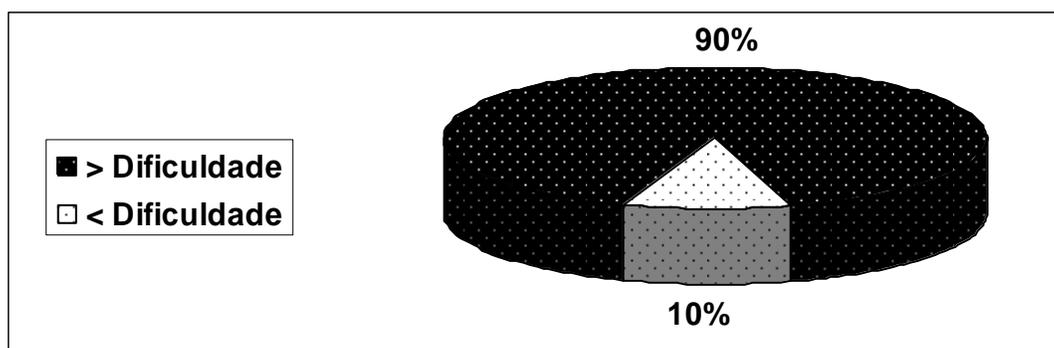
Coordenação motora fina, representada na figura 8; os 30% restantes apresentam mais facilidades, no entanto, sua realização se dá mesmo na faixa de moderado grau de dificuldade. A Coordenação motora fina é uma estrutura bastante explorada neste espaço de aula, com objetivo maior de estimular a apreensão e movimentos finos, para atingir a segurança necessária à realização do grafismo. Atividades como cortar, colar, massinha, pintar com pincel ou com o dedo estimulam a criança a conhecer e dominar objetos e a relacionar o seu uso com a representação do meio em que vive e do próprio corpo. Se a dificuldade se apresenta de maneira moderada, é possível que os alunos estejam na metade do caminho para a próxima etapa, aulas no setor escolar da APAE-RIO ou CINET.

A Noção de tempo, descrita na figura 9 para a Educação Física, também revelou dificuldades moderadas, justificadas com o grau 6, em 90% das crianças, e apenas 10% possuem mais facilidades que as demais. O tempo é duração, ordem e sucessão dos fatos (COSTE 1992). A rotina escolar inicia e trabalha a criança nas questões do tempo pela disciplina e pelos estímulos ao conhecimento. Em determinados jogos recreativos o fator tempo dinamiza e de certa forma leva a conscientização da durabilidade das atividades. Talvez neste momento, as vivências das crianças sobre o tempo estejam se dando de uma forma mais elaborada, posto que o Ritmo que sustenta a adaptação ao tempo parece, ter sido uma estrutura bem organizada. Quiçá seja pertinente argumentar, que a finalidade geral para a qual se encaminha a Recreação esteja sendo confirmada aqui, já que os resultados parecem se compactuar com a definição a seguir: “A verdadeira

Recreação contém os elementos naturais em nível construtivos e com objetivos definidos.” (FERREIRA, 2003)

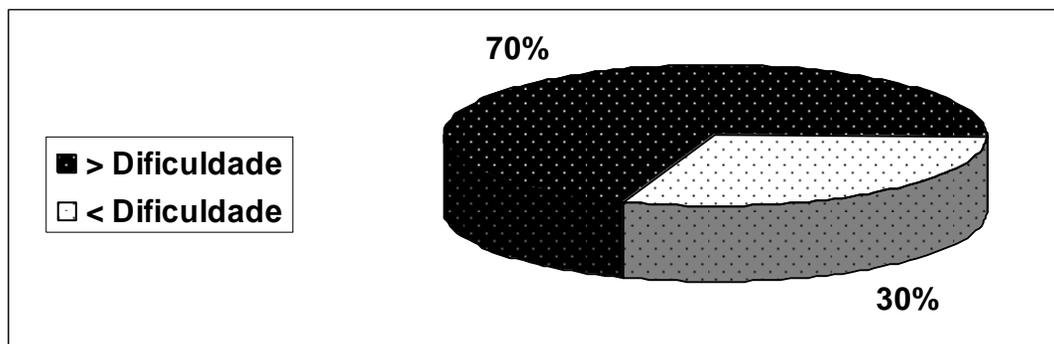
Estruturas Psicomotoras para as quais foram atribuídos os graus 7 a 9, revelando um nível de dificuldade grave:

Figura 10: Noção temporal na Psicopedagogia.



Estrutura Psicomotora a qual recebeu o grau 7 na Psicopedagogia: 90% dos alunos da Psicopedagogia apresentaram grau 7 quanto a Noção temporal, contra 10% que teria na mesma estrutura mais facilidade no grupo. (Figura 10)

Figura 11: Equilíbrio na Educação Física.



Estrutura Psicomotora a qual recebeu o grau 7 na Educação Física: O grau 7 na Educação Física foi atribuído ao Equilíbrio, para 70% da turma, tendo os 30% restantes menor grau de dificuldade. (Figura 11)

Lateralidade e Noção Espacial na Psicopedagogia e na Educação Física.

Estrutura Psicomotora com o grau 8 na Psicopedagogia e na Educação Física: 100% dos alunos da Psicopedagogia e da Educação Física foram avaliados com o grau 8 respectivamente para as estruturas psicomotoras Lateralidade e Noção Espacial.

Imagem Corporal na Psicopedagogia e na Educação Física.

Estrutura Psicomotora com o grau 9 na Psicopedagogia e na Educação Física: A Imagem Corporal obteve a maior nota avaliativa, grau 9, para 100% dos alunos da Psicopedagogia e da Educação Física.

Estruturas Psicomotoras para as quais foram atribuídos os graus 7 a 9, revelando um nível de dificuldade grave: A Noção temporal, com grau 7 para as crianças da Psicopedagogia, revela uma dificuldade um pouco maior que as crianças da Educação Física na figura 10; já que 10% tem mais facilidade para compreensão da noção de tempo, e 90% apresenta mais dificuldades, supõe-se que a maturidade das crianças ainda não alcançou este aspecto do desenvolvimento, mas está em vias de fazê-lo. Visualiza-se então na prática, o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky (in REGO, 2002).

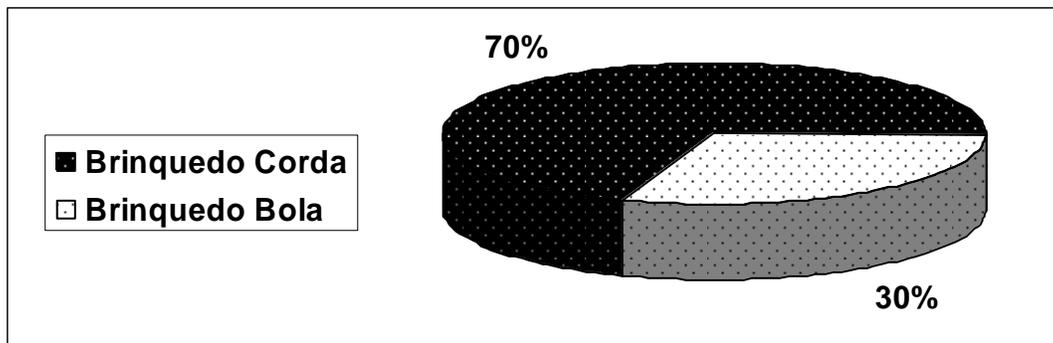
A estrutura Equilíbrio recebeu grau 7 em 70% dos alunos da Educação Física, sendo que 30% não se enquadram neste grau de dificuldades tendo então, mais habilidades que a maioria dos colegas, como mostra figura 11. O Equilíbrio dinâmico nesta turma é muito solicitado em função das atividades em geral. Parece que este domínio é mais solicitado nas atividades dinâmicas. A Psicopedagoga assinalou que sua turma apresenta dificuldades moderadas, é possível que seja porque a solicitação de movimentos dinâmicos ocorra com menor frequência.

Verificou-se que em 100% das crianças pesquisadas, na Psicopedagogia e na Educação Física, foi inferido o grau 8 para as estruturas Lateralidade e Noção espacial respectivamente. O domínio da Lateralidade implica primeiramente na maturação dos centros encefálicos motores e sensitivos (ALVES, 2003), e em certo domínio da percepção do corpo, o que pode significar que neste momento as crianças estão desenvolvendo a Etapa do Corpo Percebido descrita por Le Boulch (2001), mas, ainda num estágio incipiente para

a dominância lateral. A noção espacial, que já foi discutida sobre a Psicopedagogia, retomando-se agora para a Educação Física, apresentou o grau 8, bem mais elevado em termos de avaliação da dificuldade. Como em outras estruturas, volta-se a supor que o contexto de um espaço mais amplo, e a inserção em atividades mais dinâmicas podem ser os responsáveis por esta diferença.

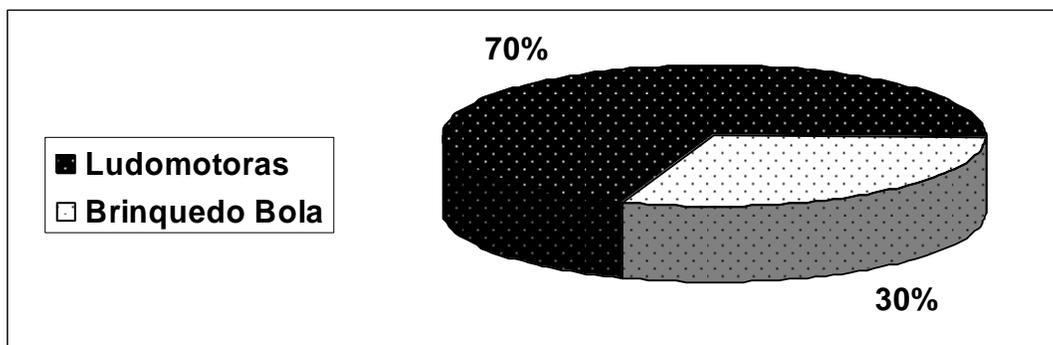
Enfim, A última estrutura avaliada, Imagem Corporal, revelou o maior grau de dificuldade, grau 9, em ambos os setores e em 100% dos alunos. A imagem corporal, ou núcleo central da personalidade se constrói sob os cuidados do corpo social, a família, a escola, os amigos, vão acrescentando seus investimentos no outro, e este por sua vez vai formando uma imagem de si em função do sentir-se bem consigo mesmo e com o outro. Quando a criança já consegue representar esta imagem que se formou, gráfica ou verbalmente, Etapa do Corpo Representado (LE BOULCH, 2001), aí se fundamenta sua personalidade. As crianças de ambos os setores ainda não se fazem representar. As crianças da Psicopedagogia não respondem a questões abstratas por exemplo: “Como você é?”. As crianças da Educação Física respondem com muita insegurança, sendo que a maioria repete a resposta do primeiro: “Sou bonito”.

Figura 12: Atividades que necessitam da ajuda ou apoio do profissional na Psicopedagogia.



Atividades que necessitam da ajuda ou apoio do profissional na Psicopedagogia: 70% dos alunos necessitam de apoio nas atividades com o brinquedo corda e 30% com o brinquedo bola na Psicopedagogia. (Figura 12)

Figura 13: Atividades que necessitam da ajuda ou apoio do profissional na Educação Física.



Atividades que necessitam da ajuda ou apoio do profissional na Educação Física: 70% das crianças necessitam de ajuda nas atividades Ludomotoras em circuito e 30% com o brinquedo bola. (Figura 13)

Atividades que necessitam da ajuda ou apoio do profissional na Psicopedagogia e na Educação Física: Compatível com as respostas relativas as atividades lúdicas nas quais as crianças apresentam mais dificuldades em ambos os setores, figuras 6 e 7, é nestas atividades, assinaladas nas figuras 12 e 13, que as crianças também solicitam maior suporte por parte dos profissionais. Vê-se portanto, a procedência das afirmações de Rego (2002) que diz que “As atividades lúdicas carregam em si, ao mesmo tempo, instrumentos e signos mediadores da relação homem mundo”. A necessidade de ajuda também media a relação da criança com o professor que está no lugar do suposto saber.

Respostas das crianças quanto a Imagem corporal ou o conceito de si mesmas na Psicopedagogia e na Educação Física.

Respostas das crianças quanto a Imagem corporal ou o conceito de si mesmas na Psicopedagogia e na Educação Física: 100% dos alunos da psicopedagogia não conseguem dar respostas. 100% dos alunos da Educação Física respondem de maneira confusa.

Respostas das crianças quanto a Imagem corporal ou o conceito de si mesmas na Psicopedagogia e na Educação Física: Em sua discussão, esta questão demonstrou que o grau de dificuldades das crianças quanto a esta estrutura psicomotora é importante. Os grupos estudados, encontram-se na Etapa do Corpo Percebido, sendo que o grupo da Educação Física parece estar se encaminhando

para a Etapa do Corpo Representado (LE BOULCH, 2001), que significa a possibilidade de programação mental das ações do seu próprio corpo e dos seus objetivos. A professora de Educação Física fez referência às relações do grupo com a aparência do todo, o olhar para o corpo social, parecendo que eles estão se espelhando uns nos outros, e isto talvez seja o início de uma representação formal ou da formação do caráter pessoal de cada um, ou o preâmbulo de uma Imagem corporal com tal.

Resultados referentes ao segundo questionário após 2 meses de pesquisa:

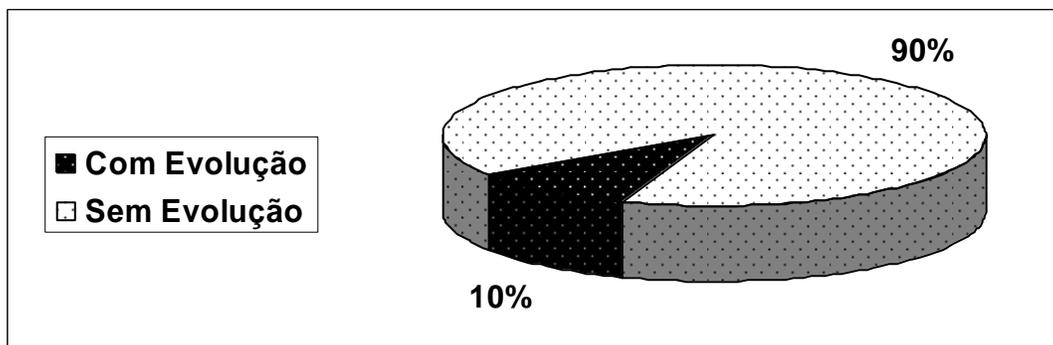
Modificações ocorridas no interesse das crianças pelas atividades após o período de 2 meses de trabalho recreativo na Psicopedagogia e na Educação Física.

Modificações ocorridas no interesse das crianças pelas atividades após o período de 2 meses de trabalho recreativo na Psicopedagogia e na Educação Física: Não houve modificações nos interesses das crianças nestes dois meses em 100% dos alunos de ambas as áreas.

Modificações ocorridas no interesse das crianças pelas atividades após o período de 2 meses de trabalho recreativo na Psicopedagogia e na Educação Física: As profissionais da Psicopedagogia e da Educação Física responderam que não houve modificações no interesse dos alunos durante o tempo da pesquisa. Em

suas justificativas, as profissionais citaram que a criança portadora de deficiência mental, necessita de um tempo maior para se adaptar as propostas, treiná-las, apreendê-las, através da repetição dos estímulos principalmente de maneira diferenciada. Para que os objetivos traçados sejam alcançados, é necessário retomá-los diversas vezes e geralmente, por um tempo maior que dois meses. Em uma das características dos Jogos Recreativos (KISHIMOTO, 2002), ressalta-se a “Não Literalidade”, onde a realidade interna predomina sobre a externa. Desta forma, pode-se pensar que a garantia de estímulos adequados ao desenvolvimento da criança, está atrelada as suas possibilidades de assimilação da realidade externa e interesses, dentro do tempo de cada uma delas.

Figura 14: Evolução no desenvolvimento das estruturas psicomotoras nas quais as crianças tenham apresentado dificuldades no início da pesquisa, Psicopedagogia – Coordenação motora fina.

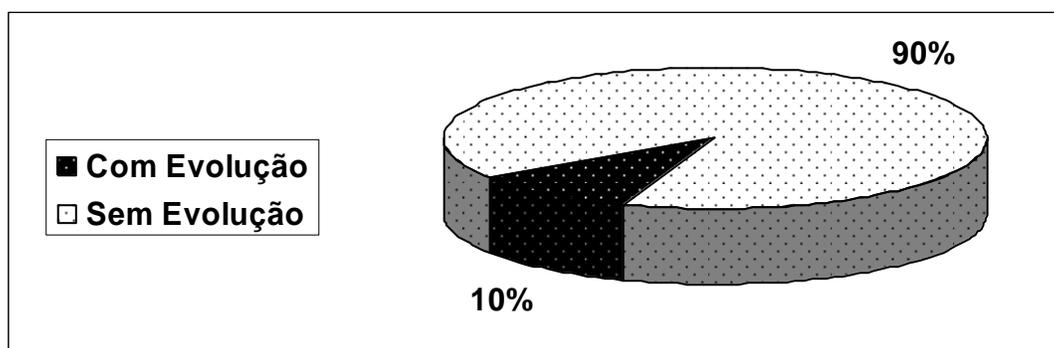


Evolução no desenvolvimento das estruturas psicomotoras nas quais as crianças tenham apresentado dificuldades no início da pesquisa, Psicopedagogia – Coordenação motora fina: 10% dos alunos na Psicopedagogia mostraram

evolução na Coordenação motora fina e nada se fez notar para os demais 90%.

(Figura 14)

Figura 15: Evolução no desenvolvimento das estruturas psicomotoras nas quais as crianças tenham apresentado dificuldades no início da pesquisa, Educação Física – Noção espacial.

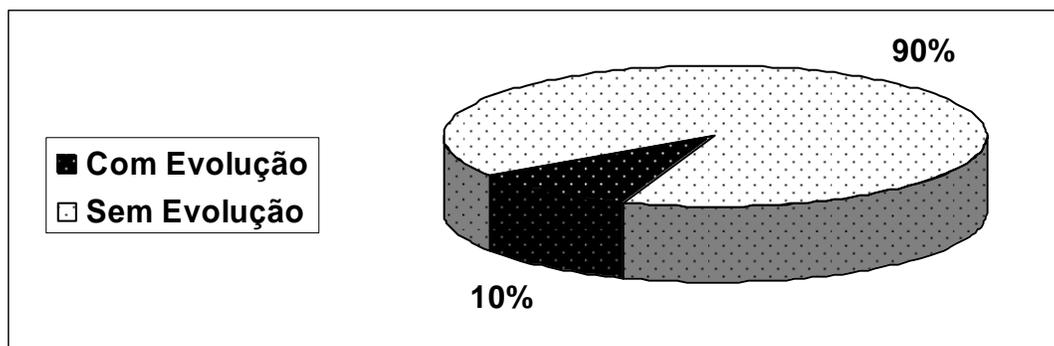


Evolução no desenvolvimento das estruturas psicomotoras nas quais as crianças tenham apresentado dificuldades no início da pesquisa, Educação Física – Noção espacial: 10% dos alunos na Educação Física mostraram evolução na Noção espacial sendo que os demais 90% não mostraram evolução significativa. (Figura 15)

Evolução no desenvolvimento das estruturas psicomotoras nas quais as crianças tenham apresentado dificuldades no início da pesquisa. Neste período quase não foi observadas modificações no desenvolvimento das estruturas psicomotoras em ambos os grupos, exceto por uma mínima evolução na Coordenação motora fina dos alunos da Psicopedagogia, e também, mínimo crescimento da Noção espacial

nos alunos da Educação Física. Voltando-se para avaliações anteriores neste estudo, observa-se que estas estruturas estariam sendo privilegiadas nos respectivos trabalhos, em função das dificuldades apresentadas e de objetivos específicos de cada área. Para as demais estruturas não houve modificações. Contudo, ressalta-se que as atividades sustentadas pelo ato lúdico apresentaram veementemente os dois fatores propostos por Huizinga (1996) “O interesse e o Prazer”, ligados à satisfação de uma necessidade ou resultado da mesma. Talvez seja uma constatação subjetiva, mas, observável e expressiva no relato dos profissionais e na alegria das crianças.

Figura 16: Mudanças quanto a realização das atividades com ajuda na Psicopedagogia e na Educação Física.



Mudanças quanto a realização das atividades com ajuda: 10% das crianças da Psicopedagogia e da Educação Física mostraram alguma evolução quanto a realizar as atividades que antes não realizavam sozinho com maior autonomia. (Figura 16)

Mudanças quanto a realização das atividades com ajuda: Foi apresentado uma margem de 10% na figura 16 para os alunos de ambos os setores relativos a melhoras na realização das atividade que antes só realizavam com a ajuda do profissional. Parece estar se confirmando que o tempo dedicado à pesquisa não foi suficiente para acompanhar a evolução destas crianças. Frug (2001) salienta sobre o tempo mais lento na aprendizagem das crianças portadoras de síndrome de Down, e principalmente, que o tempo de aprender é delas e não do professor.

Modificações nas respostas sobre a Imagem corporal.

Modificações nas respostas sobre a Imagem corporal: 100% das crianças da Psicopedagogia e da Educação Física não revelaram nenhuma modificação quanto a imagem corporal ou o conceito de si mesmas.

Modificações nas respostas sobre a Imagem corporal: A pesquisa mostrou que 100% das crianças da Psicopedagogia e da Educação Física não revelaram nenhuma modificação quanto a imagem corporal ou o conceito de si mesmas. Durante todo o estudo este resultado veio se confirmando, pois, se as crianças mostram que ainda estão na fase do corpo Percebido (LE BOULCH, 2001), não poderiam mesmo se fazer representar como exige o conceito de Imagem corporal. Todavia, frente às discussões expostas no primeiro questionário sobre a imagem corporal, o grupo da Educação Física parece estar iniciando sua inserção neste

aspecto, pelos relatos de que se inquietam com o olhar para o corpo social representado pelo grupo, sendo fonte de imitações, cumplicidades e construções. Vygotsky (1994) propõe que a cultura é inerente à natureza humana, e que sua característica psicológica se dá através da internalização de vivências historicamente determinadas e culturalmente transmitidas. Assim, processos psicológicos superiores como a memória, reflexão e abstração, seriam influenciados pelo contexto sócio cultural. Logo, o meio sócio cultural se torna o influenciador da formação global dos sujeitos, provavelmente o cerne da imagem corporal. Somando-se a este olhar sobre o desenvolvimento, Piaget (apud NEGRINE, 1994), atribui ao jogo o valor de ajuda ao desenvolvimento e ao mesmo tempo a própria consequência deste crescimento. O jogo permite maior liberdade de expressão e representação. Na fase dos dois grupos estudados predomina a estrutura de jogo simbólico, embora os jogos de regras já estejam se apresentando para o grupo da Educação Física. O conteúdo destes jogos tem ênfase no componente sócio cultural, haja vista as atividades desenvolvidas, e o aspecto afetivo que permeia todo este processo de experiências de forma passional. A complexidade da formação de um indivíduo portador de deficiência mental toma o diferencial das suas necessidades de adaptação, da sua percepção mais lenta e por vezes desnivelada em relação ao outro, face ao comprometimento de cada um. Por outro lado, as experiências únicas vividas no espaço lúdico, são capazes de estimular a criatividade e a oportunidade de se constituir um SER desde o imaginário irreal até a Imagem corporal real. De assimilações, de construções e de ressignificações, vive o homem na diferença

que o marca, sejam nas suas habilidades, potencialidades, interesses, e competências na busca de um parâmetro de “normalidade”.

5. CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES

O conteúdo apresentado neste estudo revelou a valorização da subjetividade da criança portadora de síndrome de Down, justificada nos paradigmas psicomotor, sócio-interacionista e recreacional.

Através da revisão de literatura detectou-se que a expressão do infante se dá pelo ludus e pelo movimento corporal, sendo estes os meios mais favoráveis para a contextualização da aprendizagem da criança portadora de síndrome de Down.

As limitações impostas pelas marcas genéticas ao portador de síndrome de Down, não encerram sua condição sócio-histórica, nem sua vocação ao desenvolvimento cultural. Mas, apontam para a orientação de que a gênese de cada um parte da interação homem mundo.

O interesse e o prazer dispostos na criatividade apresentaram-se como fontes de confrontações e transformações da simbolização, da consciência corporal, de valores, atitudes e do processo educacional como um todo. O brincar através dos movimentos naturais e espontâneos da criança, se configurou aqui em um mediador do desenvolvimento global, vislumbrando a complexidade da ressignificação de gestos, posturas, olhares, vozes, escutas e afetos.

Ao assistir a construção psicomotora do portador de síndrome de Down que ao dominar os movimentos do eixo e extremidades, nomear as partes do corpo, abstrair-se no movimento dinâmico ou estático, dinamizar o corpo num tempo e

espaço determinados, prover a elaboração bilateral e chegar ao núcleo central da personalidade, o professor de Educação Física no lugar de suposto saber, deve ter o compromisso de facilitar através da ação educativa a organização da maturação psicomotora e o aspecto relacional.

A interdisciplinaridade permeou os trabalhos do grupo pesquisado, tanto na interação entre as áreas profissionais, quanto na diversidade das abordagens. Todavia, o planejamento pedagógico da instituição segue uma linha horizontal única, mesmo que com liberdade para o olhar singular a cada criança.

A espontaneidade e a liberdade do corpo num espaço livre, seja em qualquer momento de sua dominância, derivou signos de prazer e alegria dimensionando a sustentação da aprendizagem.

Observou-se que a criança portadora de síndrome de Down, como qualquer criança, prefere ser lançada em meio a desafios provocadores de novas aquisições e reorganizações. Ao brincar com o que se mostra mais difícil, ou no ensaio e erro vivencial, ela pode vencer as barreiras de uma atividade, de uma idéia ou de um preconceito.

A recreação como alicerce para os mais diversos objetivos, e ainda, como contextualizadora em potencial do desenvolvimento psicomotor, parece reclamar por um espaço mais ampliado na Educação. Os resultados sobre as atividades as quais os alunos mais gostam de realizar, atividades que apresentam mais dificuldades, atividades que necessitam de mais apoio (todas de movimento amplo e livre), e o próprio tempo de aprendizagem evidenciado como lento da criança portadora de síndrome de Down, sugerem que se recomende um maior espaço

físico para as propostas recreativas e o aumento das ocorrências semanais destas atividades para três vezes. A coleta de dados indicou que o tempo disponibilizado para a pesquisa foi insuficiente para a observação de mudanças significativas quanto ao interesse nas atividades lúdicas e no desenvolvimento da imagem corporal em ambos os setores. Em 10% das crianças pesquisadas ocorreu pequeno progresso nas atividades as quais antes apresentavam maior dificuldade, inferindo-se a mesma proporção para a melhora no enfoque da autonomia.

Na auto afirmação da própria existência, viu-se que a imagem corporal individual pode ser estimulada na dialética com a imagem do corpo social, através de jogos simbólicos, construindo assim uma representação de si mesmo.

Este trabalho monográfico teve como objetivo central, identificar as influências da Recreação para o desenvolvimento psicomotor da criança portadora de síndrome de Down, e ainda contribuir com o aumento dos estudos sobre estes assuntos: Recreação, Psicomotricidade, criança portadora de síndrome de Down. Entende-se que os objetivos traçados foram conferidos, na medida em que a Recreação foi analisada em sua influência como importante suporte para o desenvolvimento psicomotor, e esta pesquisa, mediante o embasamento teórico-prático, ficará disponível para somar-se aos trabalhos já realizados nesta área.

Por fim, recomenda-se que para trabalhos futuros o pesquisador disponha de um tempo maior para a coleta de dados, e um grupo quantitativamente mais expressivo para que possa mensurar em condições mais confortáveis o desenvolvimento da criança especial, no tempo real em que ele se apresenta. Procede uma releitura do tema sob novas perspectivas teóricas.

6.REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Fátima. **Psicomotricidade: Corpo, Ação e emoção**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2003.
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2001
- CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: Leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- COSTA NETO, PLO. **Estatística**. São Paulo: Edgard Blücher, 1995.
- COSTE, Jean Claude. **A Psicomotricidade**. 4ª edição. Rio de Janeiro. Guanabara Koogan, 1992.
- DSM-IV. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Trad. de Dayse Batista. 4.ed. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.
- DUMAZEDIER, Joffre. **Valores e conteúdos culturais do lazer**. São Paulo: SESC, 1980.
- FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES. **APAE educadora: uma proposta de unificação das ações pedagógicas: a escola que queremos**. Brasília, DF: 2000.
- FERREIRA, Aurélio B. de Hollanda. **Dicionário Aurélio Básico**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira S.A. ,1988.
- FERREIRA, Isabel N. **Caminhos do aprender**. Brasília: Coordenação Nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência, 1994.
- FERREIRA, Vanja. **Educação Física , recreação, jogos e desporto**. Rio de Janeiro: Sprint, 2003.
- FIEP. **Manifesto Mundial da Educação Física**. Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil : Editora Kaygangue Ltda, 2000.
- FRUG, Crhystianne S. **Educação Motora em portadores de deficiência**. São Paulo: Plexus, 2001.
- GUERRA, Marlene. **Recreação e Lazer**. Porto alegre, Editora Sagra, 1996.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1996.

KISHIMOTO, Tizuco M. **O Jogo e a Educação Infantil**. São Paulo, Pioneira: 2002.

LE BOULCH, Jean. **Educação Psicomotora**. 2ª edição. Porto Alegre, Artes Médicas, 1988.

LE BOULCH, Jean. **O Desenvolvimento Psicomotor. do nascimento até os 6 anos: a psicocinética na idade pré-escolar**. 7ª edição. Porto alegre: Artmed, 2001.

LEVIN, Esteban. **A Clínica Psicomotora: O Corpo na Linguagem**. 4ª edição, Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Volume 7, educação Física**. 2ª edição. Rio de janeiro:DP&A, 2000.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, Coordenação Geral de Educação Infantil. **Referencial Curricular Nacional para a Educação infantil: Conhecimento de Mundo – Volume 3**. Brasília: 1998.

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil: Simbolismo e jogo. Volume 1**. Porto Alegre: Editora Prodil, 1994.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de Psicologia**. 24ª edição, 3ª reimpressão. Rio de janeiro: Editora Forense Universitária Ltda, 2003.

PROJETO DOWN. **O que é Cariótipo**. São Paulo: Centro de Informações e Pesquisas da Síndrome de Down, 1994.

REGO, Teresa Cristina. **VYGOTSKY: Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 14ª edição. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2002.

ROSADAS, Sidney Carvalho. **Atividade Física Adaptada e Jogos Esportivos para o Deficiente: Eu posso vocês duvidam?** Rio de janeiro: Atheneu, 1989.

SANTOS, Antonio Raimundo dos. **Metodologia Científica: a construção do conhecimento**. 4ª edição. Rio de Janeiro: DP&A editora Ltda, 2001.

SANTA ROZA, Eliza. **Quando brincar é dizer: a experiência psicanalítica na infância**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1993.

SOLER, Reinaldo. **Educação Física Escolar**. Rio de Janeiro: Sprint, 2003.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e enquadramento de ação: necessidades educativas especiais**. Espanha: Salamanca, 1994.

VYGOTSKY. L. S. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins fontes, 1994.

ANEXOS**ANEXO A – QUESTIONÁRIO 1****1º Questionário dirigido aos professores da Educação Física e Psicopedagogia da APAE-RIO.**

1) Há quanto tempo você trabalha com a Educação Especial Infantil?

2) Possui formação e/ou conhecimentos de psicomotricidade?

3) Utiliza e/ou enfatiza os conteúdos psicomotores nas suas aulas de recreação?

4) Que atividades são desenvolvidas nas aulas de recreação que você ministra?

5) Qual ou quais atividades lúdicas os alunos mais gostam de realizar?

6) Em qual ou quais atividades lúdicas os alunos apresentam mais dificuldades?

7) Das estruturas psicomotoras, qual ou quais você percebe que as crianças têm mais dificuldades para realizar? Enumere-as em ordem crescente de 1 a 9 conforme o grau de dificuldade apresentado, marcando 1 para a mais fácil e até o 9 para a mais difícil.

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Coordenação Motora Ampla | <input type="checkbox"/> Ritmo |
| <input type="checkbox"/> coordenação Motora Fina | <input type="checkbox"/> Lateralidade |
| <input type="checkbox"/> Noção Espacial | <input type="checkbox"/> Esquema Corporal |
| <input type="checkbox"/> Noção Temporal | <input type="checkbox"/> Imagem Corporal |
| <input type="checkbox"/> Equilíbrio | |

8) São oferecidas atividades nas quais as crianças só realizam com ajuda ou apoio do professor? Cite-as se houver?

9) Quanto à Imagem corporal, como você observa a resposta das crianças sobre o conceito de si mesmas?

ANEXO B – QUESTIONÁRIO 2

2º Questionário dirigido aos professores da Educação Física e Psicopedagogia da APAE-RIO.

1) Após o período de 2 meses de trabalho recreativo houve modificações quanto ao interesse das crianças pelas atividades? Sim ou não, justifique.

2) Foi observada alguma evolução no desenvolvimento das estruturas psicomotoras nas quais as crianças tenham apresentado dificuldades no início da pesquisa? Sim ou não, justifique.

3) Ocorreu alguma mudança quanto à realização de atividades com maior autonomia pelas crianças em relação ao começo da pesquisa? Sim ou não, justifique.

4) Atualmente as crianças respondem de maneira diferente do início do trabalho sobre a imagem corporal ou o conceito de si mesmas? Sim ou não, justifique.
